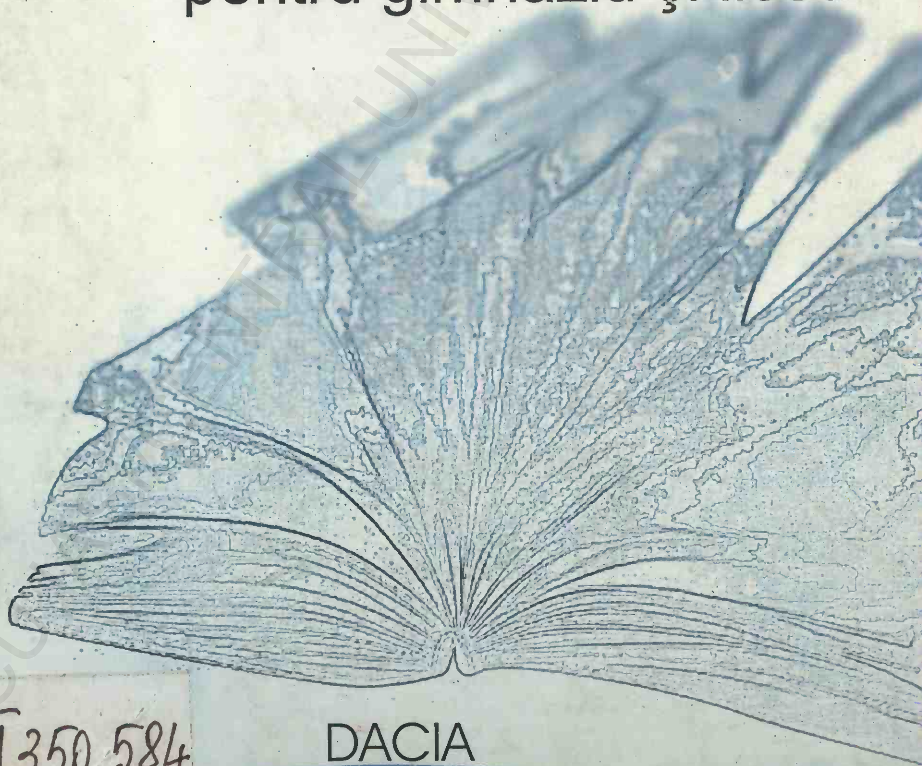
seria Didactica

Vistian GOIA

Didactica limbii și literaturii române

pentru gimnaziu şi liceu



DACIA EDUCAȚIONAL

128

VISTIAN GOIA

Didactica limbii şi literaturii române pentru gimnaziu şi liceu



Colecția: DACIA EDUCAȚIONAL
Seria: *Didactica*
Coordonator: **Miron Ionescu**

Coperta: **Mihai Benea**

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
GOIA, VISTIAN
Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu /
Vistian Goia, Cluj-Napoca: Dacia, 2002
292 p. ; 14.5 x 20.5 cm (Dacia educațional. Seria Didactica)
ISBN: 973-35-1332-6

871.3:811.135.1

Cluj-Napoca 3400, str. Ospătăriei nr. 4, tel./fax: 064/42 96 75
e-mail: edituradacia@hotmail.com, www.edituradacia.ro
București: Oficiul poștal 15, sector 6
str. General Medic Emanoil Severin nr. 14
tel. 01/315 89 84, fax: 01/315 89 85
Satu Mare, 3600, B-dul Lalelei R13 et. VI ap. 18
tel. 061/76 91 11; fax: 061/76 91 12
Căsuța poștală 509; Piața 25 octombrie nr. 12
www.multiarea.ro
Baia Mare, 4800, str. Victoriei nr. 146
tel./fax: 062/21 89 23

Redactor: Mădălin AMZOLINI
Tehnoredactor: Flavia Maria ȚIMPEA

Comanda nr. 4612

VISTIAN GOIA

Didactica limbii şi literaturii române

pentru gimnaziu şi liceu

EDITURA DACIA
Cluj-Napoca, 2002



Cuprins

ARGUMENT

Prin conţinutul ei, cartea de faţă se adresează deopotrivă studenţilor practicanţi, profesorilor tineri care se pregătesc pentru gradele didactice precum şi celor cu vastă experienţă la catedră dar interesaţi de perfecţionarea lor continuă. Este necesară acum o „nouă" carte de didactica limbii şi literaturii române? Credem că da, cel puţin din două motive. Întâi, pentru că reforma curriculară a produs mutaţii, schimbări de optică şi pe teritoriul didacticii disciplinelor noastre. În al doilea rând, manualele alternative conţin nu numai texte şi exerciţii noi, ci şi „moduri" de studiere care se îndepărtează de maniera „clasică" sau „tradiţională". Datorită acestora s-a născut o anumită „derută" în conceperea şi desfăşurarea actului didactic, chiar o recunoscută neîncredere în rândul multor profesori de gimnaziu şi liceu. Un practician glumeţ afirmă că fiecare manual alternativ propune o „metodică" proprie şi, deci, alegerea lui presupune şi obligaţia adoptării modului de predare al autorilor!

Aşadar puţină limpezire e necesară şi aici, atât la nivel teoretic, conceptual, cât şi la cel concret, procedural. Credem că este bine să-i stimăm mai mult decât să-i criticăm pe autorii de manuale care au contribuit (în mod diferit) la primenirea strategiilor de predare-învăţare a limbii şi literaturii române. Însă manualul este o carte didactică pentru folosinţa elevilor în primul rând. Faptul că unele manuale sunt prea îndesate şi dificile pentru copii este consecinţa viziunii autorilor, care s-au gândit mai des la profesori şi mai rar la discipolii acestora. Însă, prin cultura şi pregătirea sa, profesorul se situează pe primul plan. El corectează şi completează manualul, devine responsabil pentru activitatea sa la clasă şi pentru performanţele elevilor.

Didactica specială (sau metodica) se adresează profesorilor, inspectorilor şi tuturor factorilor care îndrumă şi controlează predarea-învăţarea limbii şi literaturii. Ea valorifică noile achiziţii din domeniile specialităţii şi ştiinţelor educaţionale, pentru a recomanda un „corpus"

de strategii şi forme de organizare menite să îmbunătăţească demersul didactic formativ.

Cartea de metodică se situează deasupra manualelor, ea are deopotrivă un caracter teoretic şi practic-aplicativ, fără să devină un „reţetar" care-l „salvează" pe fiecare profesor în parte, indiferent de elevii cu care lucrează.

Cartea noastră se bazează în aceeaşi măsură pe orientările didacticii moderne şi pe experienţa profesorilor de la catedră, care confirmă sau infirmă „experimentele" de pe alte meridiane educaţionale. Am căutat să păstrăm ceea ce tradiţia didactică românească a conservat ca ceva bun şi durabil şi, pe acest teren sigur, să motivăm infuzia elementelor de modernizare. Dacă am reuşit sau nu vom afla de la colegii noştri din învăţământul preuniversitar. Dacă materialele din cartea noastră vor provoca în mintea lor, pe lângă certitudini şi stimulente, nedumeriri, semne de întrebare, chiar şi nemulţumiri, înseamnă că truda şi îndrăznelile noastre nu au fost zadarnice.

Nu putem încheia fără a aduce mulţumirile noastre profesoarei Rodica Goia, care a verificat mereu raportările judecăţilor din carte la realităţile concrete ale discursului didactic, precum şi conf. dr. Alina Pamfil pentru consultaţiile acordate în clarificarea unor concepte şi termeni din zona modernizării actului didactic.

Cluj-Napoca, 15 august 2001

Autorul

I. PROBLEME INTRODUCTIVE

1. Didactica limbii şi literaturii: obiectul, locul şi importanţa ei în pregătirea viitorilor profesori;
2. Clarificarea termenilor de: didactică generală/didactică specială, de metodică şi de tehnologie didactică;
3. Statutul de interdisciplinaritate al didacticii limbii şi literaturii române;
4. Personalitatea profesorului, relaţia profesor-cercetător, pregătirea şi calităţile necesare dascălului de limbă şi literatură;
5. Din istoricul constituirii didacticii speciale ca disciplină de sine stătătoare.

1. Didactica limbii şi literaturii: locul şi importanţa ei în pregătirea viitorilor profesori.

Didactica specialităţii face parte, în sens larg, din sfera disciplinelor psihopedagogice. Ea se ocupă cu predarea-învăţarea obiectelor şcolare pe diferite trepte de învăţământ. În general, obiectul ei se compune din conţinutul ştiinţific al cunoştinţelor, noţiunilor şi conceptelor, din obiectivele, metodele şi formele de organizare ale predării şi însuşirii unei discipline la nivel şcolar. Pornind de la specificul obiectului respectiv, didactica specialităţii construieşte un sistem de muncă menit să conducă activitatea profesorului la realizarea obiectivelor formativ-informative ale şcolii noastre. În acest sens, disciplina de care ne ocupăm se bazează, printre altele, pe datele psihologiei pedagogice privitoare la particularităţile vârstei şcolare şi pe principiile pedagogice ale procesului de învăţământ. Spre deosebire de pedagogie şi psihologie, didactica specialităţii (sau metodica) este o disciplină teoretică şi cu caracter aplicativ privind predarea unui anumit obiect pe diferite trepte şcolare.

2. Clasificarea termenilor de: didactică generală/didactică specială, de metodică şi de tehnologie didactică

Didactica generală este definită drept „ramură a ştiinţelor educaţiei care studiază şi fundamentează ştiinţific analiza, proiectarea, desfăşurarea şi evaluarea predării şi învăţării ca proces de instruire şi educare, atât în şcoli şi alte instituţii, cât şi prin autoinstruire."[1]

Didactica limbii şi literaturii române oferă profesorului de gimnaziu şi liceu o fundamentare teoretică şi un sistem de precepte practice proprii predării şi însuşirii cunoştinţelor din cele două domenii. Ea se sprijină, în principal, pe datele furnizate de ştiinţele limbii şi literaturii precum şi pe generalizarea rezultatelor pozitive din practica şcolară. Din cele amintite extragem anumite asemănări şi deosebiri între cele două didactici din sfera ştiinţelor pedagogice.

Didactica generală	*Didactica specială*
1. Are o sferă de cuprindere foarte largă, înglobând toate obiectele de învăţământ, fără să le aprofundeze;	1. Îşi limitează câmpul de investigaţie la o singură disciplină şcolară a cărei predare o aprofundează;
2. Didactica generală studiază învăţământul în ansamblul său, degajând principiile, strategiile şi formele de organizare general-aplicabile pentru toate disciplinele şcolare;	2. Didactica specială foloseşte îndeosebi acele modalităţi de învăţare (de ex. analiza gramaticală şi analiza literară) proprii numai ei, adaptându-le la diferite niveluri preuniversitare;
3. Didactica generală are un caracter preponderent teoretic;	3. Didactica specială are deopotrivă un caracter teoretic şi practic – aplicativ;
4. Ea vizează instruirea şi educarea elevului (sau adultului) prin conjugarea tuturor ştiinţelor.	4. Caracterul formativ al didacticii speciale rezidă în faptul că elevul este instruit şi educat prin şi cu ajutorul unei singure ştiinţe în ipostaza ei de disciplină şcolară.

În sfera mai largă a disciplinei de către ne ocupăm, multă vreme termenul consacrat a fost cel de „metodică", alături de care au mai fost vehiculaţi şi termenii de „metodologie", de „pedagogia specialităţii" şi chiar de „tehnologie didactică". Aceşti termeni sunt mai mult sau mai puţin convergenţi, mai mult ori mai puţin motivaţi prin faptul că, în parte, conţinutul pe care-l denumesc este acelaşi.

Termenul de „tehnologie didactică" a fost impus de permanenta îmbogăţire a tehnicilor de învăţământ, îndeosebi cu mijloace audio-vizuale, cu maşini de instruire etc. Tehnologie didactică înseamnă mijloace, metode şi procedee, forme de organizare de orice fel întreprinse pentru formarea continuă a personalităţii umane, nu numai la nivel şcolar.

Termenii de „metodică" (preluat din limba rusă) şi cel de „metodologie" (din limba franceză) acopereau doar o parte a didacticii specialităţii – domeniul strategiilor de predare – învăţare a fiecărui obiect în parte. Ori didactica specială se ocupă şi de formarea noţiunilor şi conceptelor ştiinţifice, de lecţii şi alte forme de organizare ale disciplinei respective, de evaluarea performanţelor atinse de elevi, a capacităţilor şi aptitudinilor căpătate prin intermediul obiectului respectiv. Aşadar didactica specială include întregul proces de predare – învăţare a obiectelor, proces văzut ca activitate organizată, în cadrul căreia elevul, sub îndrumarea profesorului, dobândeşte cunoştinţe şi îşi formează capacităţi intelectuale şi trăsături morale. În acest sens didactica specială reprezintă un stadiu evoluat când profesorul rezolvă toate problemele de instrucţie şi educaţie ale elevului prin studierea specialităţii sale.

Cât priveşte termenii pe care am încercat să-i explicăm, are mai puţină însemnătate vehicularea unuia sau altuia. Dimpotrivă, mai mare importanţă capătă procesul învăţării concrete, derularea „discursului" didactic sub forma dialogului euristic. Cum termenul de metodică nu a fost deloc abandonat iar cel de didactică specială nu a fost încă îmbrăţişat de majoritatea profesorilor, credem că ambii termeni pot fi utilizaţi, în continuare, pentru acoperirea aceleiaşi realităţi conceptuale.

3. Statutul de interdisciplinaritate al didacticii limbii şi literaturii române

Ca fiecare disciplină, didactica limbii şi literaturii române are legături cu alte ştiinţe, fie din ramura celor psihopedagogice, fie din zona specialităţii. Ea se interferează cu didactica generală a „Pedagogiei", care studiază procesul de învăţământ, principiile, metodele şi formele de organizare general – valabile pentru orice obiect de învăţământ. Didactica specială găseşte şi aplică un bogat repertoriu de modalităţi de predare – învăţare specifice limbii şi literaturii. În anumite privinţe, ea se sprijină pe pedagogia generală, întrucât profesorul urmăreşte nu numai predarea şi însuşirea cunoştinţelor, ci şi educarea elevilor prin conţinutul obiectului său.

Apoi, psihologia pedagogică îi sugerează didacticii speciale mecanismul însuşirii noţiunilor, pe care ea îl aplică în conceperea şi desfăşurarea procesului de cunoaştere a noţiunilor gramaticale şi literare, de formare a priceperilor şi deprinderilor.

Dar didactica specială nu se sprijină numai pe aceste ştiinţe, pentru ca ar fi goală de conţinut. De aceea ea se sprijină în conţinutul ei pe ştiinţa limbii şi literaturii. Limba şi literatura română îi oferă materialul pe care didactica specială îl prelucrează, îl adaptează cerinţelor şcolii, găsindu-i formele cele mai adecvate de predare şi învăţare, de fixare şi aplicare în practica vorbirii şi scrierii de către elevii de gimnaziu şi liceu, precum şi în receptarea fenomenului literar.

După cum se observă, didactica specială este un obiect al cărui statut este de „interdisciplinaritate". Ea s-a născut din necesitatea obiectivă a adaptării ştiinţei la solicitările şcolii pe diferite trepte de învăţământ. Exprimându-se într-un limbaj mai familiar filologilor, didactica specială este o disciplină de „frontieră", de „graniţă", între ştiinţa de specialitate şi cele psihopedagogice. Aceasta nu înseamnă că didactica specială este un teritoriul al nimănui ori al tuturor. Ea are categoriile ei proprii, chiar dacă intră în combinaţii cu disciplinele de specialitate. De pildă, comentariu sau „analiza literară" este o modalitate a criticului şi teoreticianului literar, dar şi a profesorului. Analiza literară desfăşurată cu şi pentru elevi are specificul său deosebitor, determinat de mai mulţi factori, este deci o categorie aparte, de care se ocupă didactica specială.

De asemenea, faptul că adaptează la obiectul său anumite metode sugerate de pedagogia generală nu înseamnă că ea este o „ didactică ilustrată", întrucât dezvoltă creator şi dă contur definitor metodelor, formelor de organizare atât de variate pe care le întrebuinţează profesorul de limba şi literatura română. Acestea sunt proprii numai ei, nefiind utilizate nici de didactica generală şi nici de alte didactici speciale.

Asemănător celorlalte discipline din sfera ştiinţelor pedagogice, didactica limbii şi literaturii române se îmbogăţeşte mereu pe baza generalizării practicii şcolare, adică a predării acestor obiecte. Ţinând seama de cele arătate mai sus, disciplina noastră utilizează ca „metode de cercetare" a fenomenelor legate de predare-învăţarea limbii şi literaturii următoarele: observarea, convorbirea, ancheta, studiul documentelor şcolare şi experimentul.

4. Personalitatea profesorului, relaţia profesor-cercetător, pregătirea şi calităţile necesare dascălului de limbă şi literatură

Dar, poate fi „profesorul" şi un „cercetător" avizat al problemelor legate de studiul obiectului său în şcoală? Reflectând asupra îndeletnicirilor unuia şi ale celuilalt, Tudor Vianu afirma că nu există nici o opoziţie între cele două ipostaze, chiar dacă se consideră că profesorul transmite cunoştinţe şi cercetătorul le îmbogăţeşte. „Am cunoscut, afirma T. Vianu, profesori corecţi care, în timpul unei cariere întregi, n-au putut aduce nimic nou în disciplina predată de ei. Singura preocupare a acestora era să asimileze temeinic cunoştinţele unui domeniu, la un nivel oarecare al specializării, să le clarifice şi să le sistematizeze mai întâi pentru ei înşişi, în scopul de a le înfăţişa elevilor sau studenţilor. Mărturisesc că un astfel de tip profesional îmi inspiră stimă, deşi limitarea lui este evidentă." [2] A întâlnit apoi, relatează T. Vianu, profesori consacraţi cercetării, care au sporit adevărurile ştiinţei, dar care la catedră erau „distraşi, puţin punctuali şi neconştiincioşi. Pe aceştia din urmă îi pot admira, mai cu seamă când rezultatele lor ştiinţifice sunt cu totul remarcabile, dar stima pe care le-o pot da ca profesori este mai mică", Vianu considerând că „existenţa cercetătorului în profesor este o condiţie a unei bune întocmiri profesionale a acestuia din urmă, că profesorul se întregeşte în chip firesc prin cercetător".

Bineînţeles, el îl vedea pe profesor drept cercetător în domeniile istoriei, criticii şi teoriei literare, un fapt lăudabil dacă e posibil de realizat. Însă, cum profesorul de gimnaziu sau liceu nu lucrează în redacţia unei reviste, edituri, nici în arhivă sau muzeu, ci în şcoală, în contact zilnic cu elevii săi, nu-i firesc ca obiectul cercetării să-l constituie în primul rând modul propriu şi al altora de predare a limbii şi literaturii, complexitatea învăţării acestora de către elevi? Deci cercetarea sa va fi una de metodologia specialităţii, îmbogăţind-o cu noi modalităţi, uşurându-şi munca, profesia aleasă.

Pentru a fi stimat de colegi şi preţuit de discipoli, profesorul trebuie să aibă o bună „pregătire de specialitate şi psihopedagogică". El va şti nu numai volumul de cunoştinţe recomandat de programă şi

manuale, ci cui sunt destinate acestea (elevilor de o anumită vârstă, cu capacităţi limitate), apoi cum vor fi însuşite cunoştinţele, prin ce metode şi procedee. Cunoştinţele de limbă şi literatură fiind adesea abstracte şi dificile pentru elevi, e firesc ca profesorul să ştie gradul de dezvoltare a gândirii, memoriei, imaginaţiei şi reacţiile emotive (posibile) ale acestora. De asemenea, pe ce experienţă de viaţă se poate baza şi la ce trăiri poate apela; să presupună, în concluzie, de câtă energie psihică au nevoie elevii pentru asimilarea anumitor noţiuni de limbă şi literatură.

Pentru a stăpâni şi a-şi însuşi ceea ce se cheamă „măiestrie pedagogică" sau „arta de a preda", profesorul va poseda un bogat repertoriu de metode şi procedee care asigură însuşirea şi fixarea cunoştinţelor de limbă şi literatură, de la cele clasice până la cele situate sub zodia modernizării. Ca atare, el va participa, în cadrul şcolii, la cercurile pedagogice, la sesiunile ştiinţifice ale cadrelor didactice şi la cursurile de perfecţionare. Pentru a nu rămâne un simplu „meşteşugar" al disciplinei profesate, profesorul este obligat să ţină pasul cu cercetările pedagogice şi de didactică specială, să consulte pentru orice problemă de didactică revistele de profil etc.

Reuşind să stabilească un echilibru şi o evoluţiei sincronică a pregătirii sale de specialitate, pe de-o parte, şi a celei metodologice, pe de altă parte, profesorul nu va mai fi pândit de cele două pericole care-l ameninţă. Întâi, el nu se va lăsă „dominat de disciplina pe care o predă, abandonându-şi problemele pedagogice".[3] În al doilea rând, însuşindu-şi arta şi ştiinţa predării, el nu va considera că acest „dar" ţine loc la toate.

Dacă ne-am propune să enumerăm câteva din „calităţile" necesare „profesorului de limba şi literatura română", vom reţine ca principale următoarele:

– să aibă o temeinică pregătire de specialitate;

– să ţină „cadenţa" cu progresul disciplinelor pedagogice;

– să considere că pregătirea metodologică este pentru el ca fizica pentru inginer şi anatomia pentru medic;

– să aibă „vocaţie pedagogică", adică acele însuşiri morale şi de caracter care-i înlesnesc comunicarea şi dialogul permanent cu elevii;

– să aibă dragoste pentru copii: „să iradiezi atâta căldură sufletească, încât să le topeşti inimile!";

– să manifeste, ca însuşiri „temperamentale", bună dispoziţie şi umor;

– să posede, ca „însuşiri intelectuale", capacitate de asimilare şi sinteză;

– să aibă o bună memorie, ordine şi claritate în gândire, atenţie distributivă şi spirit de observaţie.

De asemenea, pentru a fi iubit de elevi, profesorul de limba şi literatura română trebuie să posede anumite calităţi didactice care compun ceea ce se cheamă „măiestrie pedagogică":

– capacitatea de a expune clar şi convingător ideile;
– uşurinţă în exprimare, limbaj adecvat;
– concizia şi precizia formulărilor;
– plasticitatea vocabularului;
– intonaţia corectă şi dicţia plăcută;
– să aibă „tactul pedagogic" necesar, adică:
  - simţul măsurii în toate;
  - talentul de a aprecia rapid şi corect situaţia;
  - priceperea de a prevedea reacţiile şi de a anticipa mintal rezultatul măsurilor luate.

Sigur, unele dinte aceste calităţi pot fi native, după cum cele mai multe pot fi căpătate prin muncă, mult studiu, perseverenţă, la care se adaugă mereu anii de experienţă.

Anumite trăsături caracteristice, care compun portretul dascălului zilelor noastre, le găsim întruchipate în personalitatea profesorilor de limba română din trecutul culturii noastre. Predând într-un fel sau altul obiectul pe care şi l-au ales, ei au început să mediteze, să fie preocupaţi de modul de predare, de problemele de didactica specialităţii. Pentru apostolatul de care dădeau dovadă dascălii transilvăneni, N. Iorga le-a creionat un portret de neuitat, care se potriveşte tuturor profesorilor de vocaţie. Istoricul îi vedea pe aceştia ca pe nişte intelectuali a căror preocupare de căpetenie era „să ştie carte". „Înaintea nimănui, spunea savantul, nu se ridică mai respectuos pălăria decât înaintea profesorului care impune, în hăinuţa lui ieftină, pentru ce este în comoara minţii lui."[4]

5. Din istoricul constituirii didacticii speciale ca disciplină de sine stătătoare

De preocupări didactice privind predarea limbii şi literaturii române nu se poate vorbi decât din momentul în care limba română se constituie în obiect de învăţământ de sine stătător. E vorba deci de introducerea ei ca limbă de predare în şcoală. Până la începutul secolului al XIX-lea învăţământul era slab organizat. Citirea şi scrierea cu caractere chirilice se făceau după ceaslov, în şcoli improvizate, în chiliile mănăstirilor sau în tinda bisericilor. Elevii, fii de boieraşi şi târgoveţi, căpătau puţine cunoştinţe, pentru a putea citi cărţi religioase ori pentru a îndeplini slujba de copist de cancelarie. Preocupări pentru metode de predare nu existau în aceste şcoli din Principate. Asemănătoare era situaţia în Transilvania până la mijlocul secolului al XVIII-lea.

În 1754, prin acţiunile lui Inocenţiu Micu Klein şi Pavel Aron ia fiinţă, la Blaj, prima şcoală românească gimnazială cu limba de predare română, numită „Şcoala de obşte", transformată mai târziu în Şcoala Normală. Drept consecinţă încep să apară gramatici, prima fiind *Elementa linguae*... din 1780, străine deocamdată de indicaţiile de didactică. Tot la gimnaziul românesc din Blaj funcţiona la 1786 o clasă de „retorică", unde se făceau exerciţii de exprimare orală în limba latină, dar e aproape sigur că elevii încercau astfel de exerciţii şi în limba română.

Cele dintâi şcoli cu limba de predare română s-au întemeiat la început secolului al XIX-lea, de către Gh. Lazăr în Muntenia şi Gh. Asachi în Moldova. În programa pe care Lazăr o întocmeşte la şcoala sa, în 1818, acordă un loc însemnat următoarelor obiecte: citirea, scrierea cu ortografia, „gramatica împreună cu sintaxa", poetica împreună cu fabulele şi retorica. I. Heliade Rădulescu, elevul şi continuatorul dascălului ardelean, publică la 1826 un „Povăţuitor al tinerimii către adevărata şi dreapta citire", cuprinzând şi câteva din lecţiile lui Lazăr. În cartea aceasta se dau „reguli" după care să se facă lectura în şcoală; ea să nu se mai facă după datină, adică după ceaslov, în mod mecanic, ci prin citirea de bucăţi frumoase şi atractive, pe înţelesul copiilor, luate din fabulistul bănăţean Dimitrie Ţichindeal. Această idee a constituit o inovaţie pentru vremea

respectivă, preluată apoi de toţi autorii de manuale şcolare, cu scopul de a capta interesul şcolarilor pentru lecturi literare.

În Moldova, limba română se studiază în clasele umanioare sau în gimnaziu, precum şi la cursurile pentru pregătirea învăţătorilor, predate tot în limba română. Gramatica, prin reguli şi aplicaţii, este primul obiect a cărui predare este însoţită de firave percepte didactice. În acest sens, *Gramatica românească* din 1828 a lui I. Heliade Rădulescu a avut un rol benefic.

Nu e mai puţin adevărat că pe tot parcursul primei jumătăţi a secolului al XIX-lea, limba română este concurată în şcoală de studiul limbilor clasice şi de cel al limbii franceze. Aşa se explică efortul scriitorilor şi dascălilor de a impune în şcoală predarea tuturor obiectelor în limba română. „Regulamentul şcoalelor"(1832) din Valahia prevedea la secţia „Învăţături complementare" că studiul va începe cu „glasul retoricei şi învăţăturilor slobode", desfăşurate pe parcursul a trei ani. Profesorul va vorbi întâi despre „talent şi geniu", apoi va arăta în ce constă „meşteşugul vorbirii, al stilului şi al elocvenţei", făcându-se recomandarea ca şcolarii să înveţe regulile vorbirii prin exerciţii în „limba naţională" şi nu după lucrările „ritorilor scolastici". [5]

Aceste recomandări erau în spiritul vremii, după cum reiese şi dintr-un memoriu al unui grup de dascăli: Gh. Asachi, G. Săulescu, Damaschin Bojincă ş.a., adresat domnitorului Mihail Sturza (1836) prin care aceştia cereau predarea tuturor obiectelor de învăţământ în limba română. Ei recunosc adevărul că neamurile au împrumutat ştiinţele unele de la altele: grecii de la egipteni, romanii de la greci, dar grecii n-au paradosit în patria lor ştiinţele în limba egipteană, nici romanii în cea grecească.."[6]

Profesorii din acele timpuri nu erau numai de limba română, ci predau mai multe obiecte înrudite. De pildă, Ioan Maiorescu se intitula în 1837 profesor de limba latină, de istorie şi de „stil naţional", la Craiova. Mult mai târziu, I. Slavici a fost mulţi ani profesor de istorie, de logică şi limba română, Eminescu şi Caragiale – revizori şcolari, Lovinescu şi Vl. Streinu – profesori de limba română în învăţământul secundar. Gândurile şi notaţiile lor sunt bune indicaţii de didactică.

Pe de altă parte, nu puţini din scriitorii noştri au elaborat manuale şi cărţi de literatură pentru copii. Astfel, în 1868 apare abecedarul lui

I. Creangă, intitulat: *Metodă nouă de scriere şi cetire*, iar în 1871 – *Învăţătoriul copiilor*, carte de citire pentru clasele primare, în care scriitorul include creaţii proprii: *Ursul păcălit de vulpe, Inul şi cămeşa, Acul şi barosul, Poveste* („Prostia omenească"). Acestea erau menite deopotrivă să instruiască şi să stimuleze elevii spre lectură.

La 1890, Al. Odobescu şi I. Slavici revizuiesc o carte de citire a unui grup de învăţători, corectând textele pentru a fi accesibile şi atrăgătoare, introducând texte precum: *Privighetoarea, Racul şi vulpea*, ultima fiind un fragment din basmul lui Al. Odobescu, *Jupân Rănică Vulpoiul.*

După 1900 Ioan Slavici publică un *Curs practic şi gradat de gramatică română*, apoi *Gramatica limbii române – Etimologia*. La fel G. Coşbuc şi Al. Vlahuţă colaborează la redactarea unor manuale de citire în care au introdus creaţii populare şi ale scriitorilor români, de bună factură artistică. Asemănător M. Sadoveanu cu G. Topârceanu, care colaborează şi publică între 1930-1936 mai multe cărţi de citire. Ei îşi adaptează propriile creaţii la cerinţele şcolii. M. Sadoveanu reduce povestirea *În pădurea Petrişorului* la dimensiunile unui text studiat în clasă. La fel procedează G. Topârceanu cu *Greieraşul (Balada unui greier mic)*, cu *Primăvara (Rapsodii de primăvară)* etc.

Datorită unor asemenea iniţiative, profesorii de limba română au început să fie interesaţi de didactica obiectului lor. Prima „metodică" pentru şcoala secundară a fost scrisă de profesorul de liceu Paul I. Papadopol: *Metodica limbii materne în gimnaziu şi liceu* (1925), apoi de Florea Ilioasa: *Îndrumări metodice* (1939). Lucrările acestora dau indicaţii lacunare, bazate pe o experienţă empirică, privind metodele, exerciţiile şi lecţiile de limba română.

Acest început promiţător a fost întrerupt mai mult de un deceniu datorită dezorganizării învăţământului prin „reforma" din 1948. Abia în 1955 apare la Editura Didactică şi Pedagogică *Metodica limbii române* (clasele V-VII) a profesoarei Clara Georgeta Chiosa. Cartea cuprinde toate compartimentele disciplinei: metodica foneticii, morfologiei, ortografiei, sintaxei şi punctuaţiei. Tot această profesoară din capitală, devenită cadru universitar, publică în 1964, la aceeaşi editură, *Metodica predării limbii şi literaturii române*. Cartea conţine, pe lângă problemele referitoare la predarea gramaticii, şi pe acelea

referitoare la studiul lecturilor literare la gimnaziu și chestiunile privind predarea literaturii la clasele liceale. Însă disciplina capătă un statut bine conturat prin cercetările din alte două centre universitare, Cluj-Napoca și Iași. În 1960, ia ființă la Cluj, prima catedră de metodică din țară, care încorporează toate didacticile speciale de la Universitatea „Babeș – Bolyai", catedră condusă de conf. univ. Georgeta Munteanu, a cărei activitate a fost continuată de prof. univ. Vistian Goia, conf. univ. Ion Drăgotoiu și conf. univ. Alina Pamfil. Nu este întâmplător faptul că la Cluj apare revista de didactica limbii române, *Perspective* (nr. 1/mai 2000), sub directa supraveghere a conf. Alina Pamfil. La Iași, didactica limbii și literaturii române a fost susținută prin cercetările și cărțile cunoscute ale prof. univ. Constantin Parfene, de la Universitatea „Alexandru Ioan Cuza".

Note:

1. Miron Ionescu, *Demersuri creative în predare și învățare,* Editura Presa Universitară Clujeană, 2000, p. 23.
2. Tudor Vianu, *Studii de literatură română,* Editura Didactică și Pedagogică, București, 1965, p. 11-12.
3. Apud Jean Piaget, *Psihologie și pedagogie,* Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972, p. 117.
4. N. Iorga, *Pagini alese*, vol. 2, Editura pentru literatură, București 1965, p. 72.
5. V. A. Urechia, *Istoria Școalelor de la 1800 – 1864*, tom. IV, Imprimeria Statului, București, 1901, p. 282.
6. *Ibidem.*

II. PROIECTAREA ACTIVITĂŢII DIDACTICE

1. Operaţiile de proiectare
2. Formularea obiectivelor
3. Programa şcolară (curriculum). Aria curriculară - Limbă şi Comunicare
4. Manualele alternative
5. Planul calendaristic
6. Prelucrarea conţinutului ştiinţific

1. Operaţiile de proiectare

De obicei, învăţarea unui conţinut ştiinţific este precedată de proiectarea activităţii didactice. De fapt, lecţia de limbă şi literatură este întâi proiectată, în al doilea rând realizată şi în al treilea rând evaluată. Pentru reuşita ei, ştiinţele educaţiei recomandă trei serii de operaţii pe care le parcurge profesorul:

– prima serie cuprinde operaţiile de natură intelectuală, de proiectare propriu-zisă, numită şi design instrucţional;

– a doua serie de operaţii are caracter practic, vădit în realizarea efectivă a lecţiei;

– a treia parte de operaţii este una atitudinală, de evaluare a eficienţei lecţiei ţinute şi de perfecţionare a discursului didactic.[1]

Operaţiile de proiectare precum şi cele de evaluare se caracterizează prin rigurozitate ştiinţifică, profesorul utilizează aici cunoştinţe de limbă şi literatură, de psihopedagogie, de didactica specialităţii şi de docimologie.

În general, profesorul parcurge următoarele etape în proiectarea activităţii didactice:

– consultarea programelor şi manualelor alternative;

– elaborarea şi întrebuinţarea permanentă a planurilor calendaristice şi semestriale pentru disciplina respectivă;

– întocmirea proiectelor de lecţii, activitate ce înlesneşte apoi conturarea conţinutului fiecăreia şi închegarea unei viziuni unitare şi corelate a cunoştinţelor, locul şi însemnătatea lor în formarea personalităţii elevilor;

– definirea obiectivelor, în funcţie de conţinut şi de finalitatea actului de instruire;

– selectarea, prelucrarea şi structurarea logică, prin esenţializare, a conţinutului ştiinţific care urmează să fie predat - însuşit - evaluat;

– stabilirea strategiilor didactice, în funcţie de natura conţinutului ştiinţific şi de realizarea obiectivelor propuse;

– alegerea modalităţilor de activitate desfăşurate cu elevii, în funcţie de tipul de lecţie şi de obiective: activităţi frontale, diferenţiate, pe grupe de elevi, individuale, independente;

– alegerea şi folosirea mijloacelor de învăţământ adecvate.[2]

Sigur, pentru fiecare lecţie în parte, profesorii tineri şi cei conştiincioşi îşi întocmesc un „proiect" pe baza consultării programelor şi manualelor, precum şi a planurilor calendaristice întocmite la început de an şi de semestru.

Atât programa, cât şi manualul distribuie materia pe capitole sau unităţi de conţinut într-o succesiune fie concentrică (mai ales la gramatică), fie liniară (mai ales la literatură), încât, pe baza ordonării şi parcurgerii conţinutului respectiv, se poate reconstitui disciplina pe care profesorul o predă şi pentru a cărei însuşire el devine responsabil.

2. *Formularea obiectivelor*

De orice fel ar fi, proiectarea trebuie să ţină seama de cerinţele definirii corecte a obiectivelor:

– obiectivul este întotdeauna exprimat în funcţie de subiectul învăţării şi de conţinutul ştiinţific al acesteia;

– obiectivul este întotdeauna specific, adică descrie o modificare concretă, observabilă, de comportament;

– obiectivul descrie rezultatul învăţării în termenii performanţei observabile şi măsurabile;

– obiectivul precizează condiţiile speciale în care se va manifesta comportamentul (limitele sau restricţiile acţiunii);

– obiectivul precizează criteriile performanţei sau nivelul realizării acesteia (gradul de comportament acceptabil).

În formularea obiectivelor, psihopedagogia învăţării recomandă evitarea celor care se referă la ceea ce face profesorul:

– a forma la elevi...

– a promova la elevi...

– a dezvolta la...

– a arăta importanţa...
– a familiariza elevii cu...
– a explica, a cultiva, a clarifica, a informa ş. a. m. d.

De preferat sunt enunţurile care vor indica ceea ce urmează să facă elevii:

– să rezolve oral;
– să citească corect, expresiv şi fluent;
– să redacteze o compunere gramaticală folosind corect articolul posesiv-genitival;
– să identifice şi să analizeze cuvintele-cheie dintr-un text liric ş. a.

Dacă profesorul îşi propune să afle în ce măsură elevii au înţeles un text literar, e necesar ca ei să demonstreze, adică:

– să rezume conţinutul textului din memorie;
– să răspundă la o serie de întrebări cu multiple interpretări;
– să rezolve un test final (evaluare sumativă) privitor la textul dat;
– să citeze corect dintr-un text epic pasajele potrivite pentru caracterizarea unui personaj ş. a. m. d.

De asemenea, pentru a surprinde comportamentul elevilor, în formularea obiectivelor, verbele să fie alese cu grijă, adică să nu se apeleze la verbe intelectualiste care au un caracter imprecis în comunicare: a cunoaşte, a înţelege, a aprecia, a se familiariza, a sesiza ş. a.

De preferat să se recurgă la utilizarea unor *verbe care descriu acţiunile* prin care elevii vor dovedi diferite capacităţi mintale. Acestea sunt verbele de acţiune, lipsite de ambiguitate când comunică ceea ce este de observat, adică ele desemnează comportamente direct observabile: a identifica, a rezolva, a explica, a enumera, a ordona, a clasifica, a rezuma, a descrie, a rezolva, a explica, a selecta, a construi, a demonstra, a elabora, a defini, a preciza ş. a.

Aceste verbe vor fi corelate permanent cu capacităţile pe care elevii se vor sprijini în receptarea unui conţinut ştiinţific de limbă sau literatură. Aceste capacităţi sunt exercitate fie în dobândirea cunoştinţelor, fie în înţelegerea noţiunilor:

– capacitatea de a expune;
– capacitatea de a discerne şi argumenta;
– capacitatea de a clasifica;
– capacitatea de analiză: verbală, critică, rezumativă;

– capacitatea de selecţie şi sinteză;
– capacitatea de evaluare, autoevaluare, introspecţie;
– capacitatea de a rezolva probleme, teze, exerciţii;
– capacitatea de a comunica oral sau scris, folosind terminologia proprie limbii şi literaturii române.

Pentru a stimula capacităţi de acest gen, proiectarea va ţine seama de antrenarea elevilor în cât mai felurite activităţi de învăţare. Întrucât în programele „curriculare" elaborate de M.E.N. pentru diferite clase se exemplifică activitatea de învăţare prin seturi întregi de exerciţii privind lexicul, morfologia, sintaxa, compunerile, comentariile literare ş. a., ne permitem o corecţie. Exerciţiul este o metodă de fixare a cunoştinţelor şi competenţelor dobândite, de formare a priceperilor şi deprinderilor. De aceea, ca activităţi de învăţare propriu-zise, didactica limbii şi literaturii române recomandă următoarele:

– învăţarea prin identificare;
– învăţarea prin opoziţie;
– învăţarea prin corelaţie;
– învăţarea prin transfer;
– învăţarea prin problematizare;
– învăţarea prin descoperire;
– învăţarea prin activitatea pe grupe de elevi;
– învăţarea prin brainstorming;
– învăţarea prin jocuri didactice ş. a.

3. *Programa şcolară (curriculum).*
Aria curriculară - Limbă şi Comunicare

În esenţa ei, programa (curriculum) este un document elaborat de minister şi are deopotrivă un caracter orientativ şi, în parte, obligatoriu pentru fiecare disciplină şcolară. În conţinutul şi viziunea ei se reflectă stadiul reformei curriculare. „În prezent - citim într-un document al M. E. N. - programele şcolare pentru gimnaziu şi liceu sunt elaborate în concordanţă cu noile planuri-cadru de învăţământ, iar în situaţia multor discipline este vorba de o adevărată revoluţie didactică în ceea ce priveşte conceperea predării-învăţării la clasă."[3]

Nici programa de limbă şi literatură română nu face excepţie de la aceste deziderate, chiar dacă ea nu mulţumeşte, sub toate aspectele, întreaga dăscălime. De câţiva ani curriculum-ul a cunoscut un proces continuu de schimbări profunde, acum aşteptându-se o perioadă de stabilitate, pentru a se vedea efectele pozitive ale reformei, atât în pregătirea elevilor, cât şi în maniera de predare a profesorilor.

Din „Notele de prezentare" ale programelor se desprind cu claritate principiile psihopedagogice specifice care au stat la baza elaborării lor, pentru a asigura o înnoire structurală a însuşirii limbii române în toate compartimentele disciplinei. Pentru clasele V - VIII, aceste principii sunt următoarele:

a) adoptarea unui model flexibil şi deschis de proiectare curriculară, care să ofere posibilităţi autentice de opţiune pentru autorii de manuale şi, ulterior, pentru profesori;

b) accentuarea caracterului activ şi actual al studiului limbii române şi conectarea sa organică la realităţile vieţii cotidiene;

c) renunţarea la compartimentarea disciplinei în „limbă" şi „literatură", prin opţiunea pentru un nou model didactic în cadrul căruia funcţionează principiul de bază al celor patru deprinderi integratoare (înţelegerea după auz, vorbirea, lectura şi scrierea), considerate ca fiind fundamentale pentru procesul de învăţare;

d) relaţia echilibrată între exprimarea orală şi scrisă, între procesele receptive şi cele productive (vorbirea şi redactarea);

e) promovarea unei *paradigme (model) funcţional - comunicative* cuprinzătoare, în cadrul căreia acceptul să fie pus pe aspectele concrete ale utilizării limbii române literare;

f) acordarea unei atenţii sporite formării de priceperi şi deprinderi complexe şi nu transmiterii de informaţii în sine despre limbă şi literatură, precum şi stimulării unor motivaţii în structurarea personalităţii elevilor;

g) asigurarea caracterului progresiv al obiectivelor vizate şi al gradului de dificultate a unităţilor de conţinut prin care acestea se realizează.

Pentru clasele liceale, *Programele* de limba şi literatura română (clasele IX-a - a XII-a) au în vedere următoarele principii specifice:

a) Programele pun accentul pe *latura formativă* a învăţării, având ca scop modelarea unor elevi capabili să se raporteze la cultură autonom, reflexiv, critic şi creativ;

b) Actualele programe propun ca finalitate cultivarea plăcerii de a citi, a sensibilităţii estetice, dezvoltarea abilităţii de a recepta şi de a produce o gamă variată de texte, însuşirea şi practicarea diverselor strategii de comunicare;

c) *Conţinuturile învăţării* vor fi proiectate în corelaţie cu un set de competenţe specifice pentru fiecare an de studiu;

d) Programele propun o îmbinare a formării în vederea folosirii instrumentelor de *lucrul cu textul* şi a studiului descriptiv al literaturii române;

e) Prevederile programelor pun la îndemâna profesorilor un cadru flexibil de organizare a muncii lor la catedră, oferind libertate în privinţa alegerii textelor, a integrării conţinuturilor şi a proiectării parcursului didactic, fapt ce va înlesni dascălilor şi autorilor de manuale să găsească modalităţi optime în construirea competenţelor propuse, adaptând studiul limbii şi literaturii române la condiţiile particulare ale clasei şi ale individualităţii elevilor.

În general, *structura programelor* cuprinde:

– *Modelul didactic* al disciplinei;

– *Obiectivele-cadru* ale studiului limbii şi literaturii române în gimnaziu şi liceu;

– *Obiectivele de referinţă şi activităţile de învăţare* recomandate pentru atingerea acestora;

– *Conţinuturile învăţării*, organizate în seturi de unităţi prin care se urmăresc domenii specifice precum: lectura diferitelor tipuri de texte, practica raţională şi funcţională a limbii, elementele de construcţie a comunicării;

– *Sugestii metodologice şi repere privind evaluarea.*

Aceste componente se supun principiului recurenţei (reluării) îmbogăţite, fapt care asigură continuitate procesului de predare-învăţare a limbii şi literaturii române.

Judecându-le în ansamblu, programele sunt bune, moderne şi, în cea mai mare parte, echilibrate. Însă, autorii lor s-au străduit să întoarcă spatele oricărei tradiţii a şcolii româneşti. Ei au avut mereu

în față „modele" străine. Apoi, ele sunt doldora de termeni psihopedagogici, acordându-se un spațiu prea mare obiectivelor și activităților de învățare, în detrimentul conținutului științific al disciplinei pentru fiecare clasă în parte. Această manieră se resimte deja, ca o consecință, în elaborarea planurilor calendaristice și a proiectelor de lecții (abundente și stufoase) întocmite de către profesorii tineri. Excepție face programa pentru clasa a X-a, mai aerisită și cu trimiteri scurte la concretul lecțiilor. Din ea profesorii află și sunt avertizați că în clasa a X-a se va studia *Proza*, în clasa a XI-a - *Dramaturgia* și *Poezia* iar spațiul clasei a XII-a va fi destinat „Studiului aprofundat al literaturii", ceea ce ne poate sugera că în clasele precedente studiul a fost „neaprofundat" (superficial!). De aceea nu credem că autorii programelor de liceu au aflat soluția cea mai „fericită" ca să-i oblige pe elevi să citească într-o clasă numai proză iar în alta numai poezie (pentru că dramaturgia nu e prea citită), știindu-se că „saturația" de același tip de texte duce la un sentiment de „lehamite" și la o reacție firească de respingere chiar a valorilor certe ale literaturii noastre. Probabil că varietatea operelor citite și analizate în aceeași clasă îi stimulează mai bine pe liceeni.

Pe de altă parte, considerăm pozitivă departajarea autorilor „canonici" (obligatorii) de cei recomandați „la alegere". De asemenea, aprobăm sugestia ca, în limitele posibilului, studiul literaturii să se oprească la texte „integrale" și mai puțin la texte „fragmentare", însă alegerea să se facă după criteriile enunțate: *accesibilitate, atractivitate, valoare literară sigură* și *varietate*.

Menționăm, tot ca o remarcă pozitivă, includerea unor opere din literatura universală, apoi a unor genuri deloc sau mai puțin studiate în școală înainte de revoluție: literatura de aventuri, literatura S. F. ș.a.m.d.

Însă, spațiul și importanța acordate de toate programele (gimnaziale și liceale) teoriei și practicii „comunicării" ni se par exagerate, mai ales că elevii noștri se servesc de limba română ca limbă maternă, nu de una de circulație universală, pe care o învață prima dată în școală.

4. Manualele alternative

Manualele alternative de limba şi literatura română apărute până acum (pentru clasele V-X) sunt concepute într-o viziune modernă şi realizate, cu mici excepţii, la un nivel ştiinţific şi metodologic superior. Conţinutul lor este sistematizat pe mari unităţi care înglobează deopotrivă noţiuni de gramatică, vocabular, fonetică, texte literare de bază şi auxiliare, probleme de comunicare (orală şi scrisă), de ortografie şi punctuaţie, elemente de stilistică, de retorică şi argumentaţie etc. Apoi, paginaţia, grafica şi coloritul le fac să fie mai atractive pentru elevi, mereu stimulaţi de mulţimea exerciţiilor, întrebărilor, jocurilor lexicale, de textele literare şi nonliterare potrivite pentru vârsta elevilor, de dialogul antrenant pe care-l întreţin autorii cu elevii din diferite clase. De pildă, autorii manualului de *Limba şi literatura română* pentru clasa a IX-a (Editura Humanitas, 1999) se adresează astfel elevilor:

„Veţi învăţa, în clasa a IX-a, nu numai cum să citiţi şi să discutaţi operele literare, ci şi să comunicaţi, folosind limba română corect, adecvat şi eficient, în împrejurări din cele mai felurite, impuse de modul de viaţă contemporan" (p. 3). Autorii spun că au evitat „obişnuitele comentarii, teoretizările pedante şi sterile", sprijinindu-se pe experienţa de lectură a elevilor, stimulându-i să gândească pe cont propriu, să-şi exprime opiniile şi să-şi susţină argumentat punctele de vedere. În concepţia autorilor, manualul este deopotrivă „o antologie pentru citit şi un album pentru privit".

Însă nu toate manualele apărute la diferite edituri întrunesc aceste frumoase calităţi, unele sunt prea „îndesate" (chiar manualul amintit), altele se ambiţionează să împace, în aceeaşi unitate, gramatica, lexicul, stilistica, noţiunile de retorică şi argumentaţie cu texte literare inegale valoric şi îndepărtate în timp şi scriitură unul de altul, lăsând uneori impresia de „amestec dadaist" şi neîmplinire în nici o direcţie.

Aşadar, rămâne deschisă problema dacă e bună sau nu maniera subordonării tematice ori pe genuri şi specii a autorilor.

Respingerea informaţiei istorico-literare trebuincioase nu e totdeauna profitabilă pentru elevi, şi, de aceea, apreciem felul cum autorii manualului de *Limba şi literatura română* pentru clasa a X-a (Editura Humanitas, 2000) au „împăcat" prevederile programei cu perspectiva istoriei literare din unghiul căreia au fost prezentate şi analizate operele

alese. În acest sens e bine să vedem prin ce experienţe au trecut alţii. Dintr-o confesiune a criticului Mircea Iorgulescu aflăm că în Franţa anilor '70 a existat o modă a prezentării tematice impusă de gruparea „Tel Quel", prin care se analiza un text dintr-un scriitor, fără să se spună nimic despre acesta, despre epoca în care a creat, despre curente şi situare literară. „Această modă a eşuat. Este destul de uimitor să constaţi că în România anilor '90 această modă este reînviată... Acest model al supremaţiei temei asupra autorului şi operei duce la o mare confuzie."[4]

În altă ordine de idei, avalanşa de manuale tipărite de diferitele edituri a dus la o libertate fără graniţe în alegerea lor de către profesori, încât elevii unor şcoli învecinate învaţă după manuale diferite. Limitarea numărului lor e necesară şi va fi benefică pentru disciplina de bază în şcoala noastră.

5. *Planul calendaristic*

Proiectarea capătă forme concrete prin planurile calendaristice anuale, semestriale, prin planul tematic al sistemului de lecţii şi prin proiectele lecţiilor curente.

Planul calendaristic cuprinde o defalcare a materiei de studiu pe capitole şi lecţii, menţionându-se, după o rubricatură recomandată de inspectoratele şcolare, obiectivele de referinţă, conţinutul capitolelor, numărul de ore necesar, termenele calendaristice, resurse şi tipuri de evaluare.

Întrucât există tendinţa de-a înmulţi nejustificat rubricile planului calendaristic, vom spune că cel mai bun este „planul" care se consultă uşor, operativ şi care îl avertizează pe profesor asupra componentelor pregătirii sale pentru lecţii.

PLANIFICARE ANUALĂ

Nr. tot. de ore Sem. I,II	Obiective de referinţă	Conţinuturi capitole	Numărul de ore	Săptămâni de evaluare	Numărul de ore

PLANIFICAREA SEMESTRIALĂ A ACTIVITĂŢII DIDACTICE

Obiective de referinţă	Conţinuturile învăţării	Nr. de ore	Perioada	Tipuri de activitate	Metode şi procedee didactice	Resurse didactice Bibliografie

PROIECTAREA DIDACTICĂ A EVALUĂRII

Obiective de referinţă	Conţinuturile învăţării	Modalităţi de evaluare	Perioada	Descriptori de performanţă

MODALITĂŢI DE EVALUARE

Nume şi pren. / Sem. I, II	Exer. Activ. în clasă	Comentarii Particip. în clasă lit.	Noţiuni teoretice gramat.	Tema de casă	Atitudine faţă de oră	Notă evaluare continuă	Test	Proiect lucrări scrise	Teză	Media

Întrucât conţinuturile învăţării sunt cuprinse în unităţi de dimensiuni apreciabile, e necesar ca materialul respectiv să fie privit în ansamblu, în sisteme de lecţii şi nu fărâmiţat, pe teme mici, izolate unele de altele. Sistemul este o dezvoltare a planului calendaristic. El este un grup de lecţii de tipuri şi structuri diferite, legate printr-un conţinut corelativ, urmărind ca prin metode şi procedee adecvate să se realizeze atât însuşirea cunoştinţelor, cât şi formarea priceperilor şi deprinderilor pe care le impune materialul unităţii respective. Esenţial în întocmirea sistemului este unitatea conţinutului, varietatea obiectivelor şi a strategiilor didactice. Numărul lecţiilor de diferite tipuri şi succesiunea lor sunt determinate de conţinutul ştiinţific şi de logica internă a materialului de predat. Există sisteme de lecţii în care pot fi reprezentate toate tipurile fundamentale de lecţii, după cum în altele sunt reprezentate unele dintre

ele. Întocmirea planului calendaristic şi a unor sisteme de lecţii creează condiţii pentru o mai justă succesiune a lecţiilor, asigură utilizarea unor variate tipuri de lecţii şi a unor modalităţi de învăţare adecvate. Planul tematic al unui sistem de lecţii cuprinde, de obicei, următoarea rubricatură:

Subiectul lecţiei şi conţinutul ei	Obiective operaţionale	Tipul lecţiei	Strategii didactice	Materialul didactic şi bibliografic*

6. Prelucrarea conţinutului ştiinţific

Conţinutul ştiinţific constituie nucleul fiecărei lecţii în parte şi principalul mijloc de realizare a performanţelor elevilor. El se compune din noţiuni, concepte, cunoştinţe şi informaţii de limbă şi literatură pentru care profesorul va găsi forma cea mai adecvată de predare-însuşire.

Din punct de vedere didactic, conţinutul concret al fiecărei lecţii trebuie să-l recreeze profesorul, pornind de la consultarea programelor şi manualelor şcolare, adăugând, dacă e cazul şi când e cazul, o nouă optică de analiză şi interpretare a faptelor de limbă şi literatură cunoscute din cele mai recente cercetări de specialitate şi metodologie. Alegând cea mai potrivită cale de predare-învăţare, conţinutul ştiinţific va deveni, pentru elevi, inteligibil, temeinic şi uşor de asimilat.

Cercetările de didactică, în general, şi cele de metodică, în special, evidenţiază faptul că profesorul nu se poate limita la informaţia cuprinsă în paginile manualului şcolar din mai multe motive:

– Manualul are o anumită stabilitate, pe durata mai multor ani şi, ca atare, nu poate încorpora ultimele achiziţii din domeniile specialităţii şi ale metodicii acesteia;

– Prin conţinutul şi forma de prezentare a cunoştinţelor, manualul vizează fie un nivel mediu, fie unul superior de pregătire a elevilor, fără preocupări deosebite privind tratarea diferenţiată a elevilor;

– Unele manuale sunt concepute prea abstract şi, ca urmare, frazarea, limbajul lor sunt peste nivelul de înţelegere al elevilor, devenind astfel inhibante şi greu digerabile.

---

*Pentru concretizarea planificărilor, vezi cap. „Anexe”.

Din aceste motive profesorul trebuie să-și pună câteva întrebări atunci când își pregătește lecțiile:

• Cât de adecvat este conținutul din programă și manual pentru tema respectivă?

• În ce grad sunt realizabile obiectivele propuse prin mijlocirea conținutului respectiv?

• Sub ce aspecte sau din ce puncte de vedere poate fi completat și reelaborat conținutul respectiv?

De aceea, ținând seama de prevederile programei și de textul din manual, profesorul se va documenta suplimentar pentru a opera o selecție riguroasă a cunoștințelor, orientându-se în trei direcții :

– Întâi va identifica tipul de cunoștințe care urmează să fie predat și însușit: acestea pot fi simple informații despre viața și opera marilor scriitori, apoi noțiuni noi (de nuvelă, metaforă, curent literar etc.), teorii (teoria formelor fără fond), reguli (despărțirea în silabe sau acordul predicatului cu subiectul);

– În al doilea rând, va avea în vedere acele cunoștințe care facilitează formarea unor priceperi, deprinderi sau abilități de analiză gramaticală sau literară a noțiunilor și operelor prevăzute de programa analitică;

– În al treilea rând, va prevedea operațiile și procesele mentale solicitate pentru însușirea unui conținut științific: gândire convergentă sau divergentă, memorie de lungă sau scurtă durată, raționament inductiv sau deductiv etc.

În legătură cu volumul informațiilor destinat elevilor, profesorul îl poate dilata sau restrânge în funcție de însemnătatea subiectului lecției și de timpul pe care îl are la dispoziție conform programei. Dacă se află la lecțiile afectate lui Mihai Eminescu, Liviu Rebreanu sau la cele prevăzute pentru predarea substantivului, pronumelui, verbului, sintaxei propoziției sau frazei, atunci el poate adăuga un spor de informație culeasă din reviste de specialitate, completând și actualizând pagina manualului cu ultimele achiziții științifice și metodologice. Apoi, el poate lărgi sfera aplicativă a temei tratate, prin seturi noi de analize și exerciții care nu se află în manual. De asemenea, profesorul poate prezenta elevilor o optică nouă a demersului didactic, poate releva ipoteze noi și controversate în legătură cu opera unui scriitor sau cu analiza unor categorii gramaticale. În felul acesta, îi apropie pe elevi de problematica cercetării științifice contemporane.

În altă ordine de idei, profesorul va structura logic conţinutul ştiinţific al lecţiei. El va ţine seama de faptul că „logica" materiei de specialitate (limbă şi literatură) nu e totuna cu logica aristotelică şi cu psihologia învăţării. De aceea, va lua în considerare capacităţile cognitive ale elevilor în raport cu complexitatea temei de predat.

Adăugăm celor arătate mai sus faptul că elevul trebuie ferit de a se pierde în haosul informaţiei, de capcana confuziilor şi lacunelor, fiind determinat să recepteze lecţia ca pe un întreg logic, nu sub forma unor elemente incoerente, fără legătură între noţiuni, devenind tot mai conştient de locul pe care fiecare cunoştinţă îl ocupă în sistemul omogen din care face parte.

Note:

1. Apud Ioan Cerghit, *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983, p. 52.
2. Vezi Miron Ionescu, Ion Radu, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995, p. 230-231.
3. M. E. N. - Consiliul Naţional pentru Curriculum, *Programa şcolară pentru clasa a IX - a*, vol. I, Aria Curriculară Limbă şi Comunicare, Bucureşti, 1999, p. 3.
4. Vezi *Adevărul literar şi artistic* din 23 noiembrie 1999, p. 4.

III. PROCESUL DIDACTIC AL FORMĂRII NOŢIUNILOR: FORMAREA NOŢIUNILOR GRAMATICALE

1. *Procesul formării noţiunilor gramaticale*
2. *Noţiune şi cuvânt în studiul limbii*
3. *Criteriul gramatical şi cel logic în analiza faptelor de limbă*
4. *Fazele sau etapele formării noţiunilor gramaticale*
5. *Condiţiile esenţiale ale definirii noţiunilor*
6. *Concretizarea procesului de învăţare prin predarea noţiunii de diateză verbală şi a celei de atribut*

1. Procesul formării noţiunilor gramaticale

Procesul formării noţiunilor gramaticale şi al creării posibilităţilor de a opera cu ele este de o importanţă capitală pentru studierea limbii române. Logica acestuia este aceea a limbii, pe de o parte, apoi logica formală a clădirii mintale a oricărei noţiuni. Pe de altă parte, procesele gândirii pe care trebuie să le efectueze elevii pentru a înţelege și a-și însuşi noţiunile de fonetică, morfologie şi sintaxă sunt cele cunoscute și recomandate de psihologia pedagogică: analiza, comparaţia, sinteza şi generalizarea.

În clasele V-VIII, elevii trebuie să dobândească, treptat, capacitatea de a se orienta cu claritate în cercetarea faptelor de limbă, de a descoperi trăsăturile lor esenţiale, pentru a putea ajunge la înţelegerea structurii limbii. De aceea condiţia esenţială a predării gramaticii limbii române este activizarea continuă a puterii de abstractizare a elevilor.

Se ştie că la intrarea în şcoală copilul stăpâneşte elementele de bază ale limbii materne. Vorbirea gramaticală premerge la elevi însuşirii conștiente a noţiunilor și definiţiilor gramaticale, precum și a logicii acestora. Intrând în școală, limba maternă devine un obiect de studiu cu noţiuni, reguli, definiţii, care se însușesc conştient în vederea unei exprimări corecte, atât orale cât şi scrise.

Studiile de didactică și psihologia învăţării au stabilit demult că spre deosebire de noţiunile aritmetice sau de cele din domeniul ştiinţelor naturii (noţiuni care generalizează obiecte și fenomene sensibile).

cunoştinţele gramaticale sunt abstracţii care generalizează alte abstracţii. Ele reflectă cuvinte şi relaţii dintre cuvinte – funcţii gramaticale – care apar în cadrul vorbirii sau al scrierii corecte.[1]

2. *Noţiune şi cuvânt în studiul limbii*

Adevărul din sfera oricărei noţiuni nu poate fi cunoscut dintr-o dată. Întâi se desprind trăsăturile esenţiale ale fenomenelor, câteva clase de proprietăţi alese pentru a se ajunge la o idee aproximativă. Apoi, din treaptă în treaptă, se înlesneşte o cunoaştere tot mai precisă, dar tot aproximativă, întrucât cunoaşterea perfectă nu există. Acest demers gnoseologic a fost numit de Bergson „schematismul dinamic al gândirii".

În general, se admite că noţiunea este rezultatul generalizării experienţei perceptive, ea reflectă însuşirile esenţiale ale obiectelor şi fenomenelor precum şi legăturile lor cu caracter de legitate.[2] Cuvântul este acela care face posibilă trecerea de la reprezentare la noţiune. În afara lui nu există noţiune. Lingviştii definesc noţiunea ca „ formă logică a reflectării raţionale a esenţei lucrurilor".[3]

Reflectarea este rezultatul generalizării masei de fenomene singulare. În procesul generalizării se face abstracţie de însuşirile neesenţiale. Lingviştii pun semnul egalităţii între sensul cuvântului şi noţiune. Ele formează o semnificaţie logico-concretă unitară. O noţiune poate fi exprimată printr-o îmbinare de cuvinte (fier de călcat), după cum nu fiecare cuvânt comunică o noţiune.

3. *Criteriul gramatical şi cel logic în analiza faptelor de limbă*

Alt fapt general acceptabil se referă la formarea noţiunii, unde participă două elemente: gândirea şi obiectul. Din această dublă perspectivă, noţiunea, ca rezultat al însuşirilor distinctive ale obiectului, este ideea complexă care încorporează un lung şir de raţionamente logice şi de concluzii capabile să caracterizeze laturile esenţiale, trăsăturile fundamentale ale obiectului. Formarea ei nu se produce fără ajutorul limbii şi fără cel al logicii acesteia. Elevii sunt obişnuiţi s-o identifice şi s-o disocieze de altele, gândirea lor fiind guvernată de opoziţia dintre adevăr şi fals. De aceea trebuie mereu amintită maxima anticilor:

„Veritas est adecquatio rei et intelectus", adică „Adevărul este adecvarea lucrului la cunoaştere".

În sfârşit, se admite judecata conform căreia însuşirea noţiunilor nu se reduce la preluarea lor de-a gata de către copii, de la adulţii care stăpânesc aceste noţiuni.

Referindu-se în special la noţiunile de gramatică, ele se bazează, în formarea lor, pe analiza morfologică a cuvintelor şi pe înţelegerea raporturilor sintactice dintre cuvinte în cadrul alcătuirii propoziţiilor. În acest proces, elevii se orientează, mai ales la început, după sensul concret al cuvintelor şi propoziţiilor. Ca atare, noţiunile gramaticale trebuie predate în aşa fel încât elevii să distingă, acolo unde este cazul, sensul gramatical de cel logic.

În urmă cu mai mulţi ani, studiile de gramatică promovau în analiza faptelor de limbă criteriul gramatical, repudiindu-l pe cel logic. Aceasta pe motivul depăşirii concepţiei „logiciste" care-şi dovedise insuficienţa atunci când un fapt sintactic nu coincidea cu cel semantic. Însă deseori, dorind mereu să fie abandonată pârtia „logicistică" a interpretării faptelor gramaticale, se ajungea în contradicţie cu logica formală. De aici confuzia analistului, subiectivitatea lui materializată în analogii greşite, raţionamente false, logică inconsecventă, defecţiuni de demonstraţie, asociaţii de suprafaţă etc. De aceea, spun specialiştii, analiza gramaticală trebuie dirijată „după seturi de reguli ferme, clare, conştientizate după o logică a gramaticii cu putere de lege."[4]

Această logică este cea aristotelică. În acest sens, adepţii logicismului lingvistic consideră că judecata şi propoziţia sunt două enunţuri care concordă până la identificare: orice propoziţie exprimă o judecată, după cum orice judecată poate fi formulată printr-o propoziţie. Aceasta cu condiţia respectării celor patru principii ale logicii aristotelice.

E bine să-i obişnuim pe elevi, încă de la formarea noţiunilor, cu motivarea unui fapt de limbă prin punctul de vedere gramatical, însă acolo unde contextul ne permite apelăm şi la raţionamentul logic. De pildă, pentru a disocia subordonata cauzală de aceea de scop (sau finală), pe lângă funcţiile lor gramaticale, ne sprijinim şi pe logica temporalităţii acţiunilor exprimate de cele două subordonate în raport cu regentele lor. Timpul cauzalei este întotdeauna anterior acţiunii din regenta ei, pe când cel al finalei este posterior regentei sale.

4. Fazele sau etapele formării noţiunilor gramaticale

Revenind la procesul formării noţiunilor, psihopedagogia modernă distinge patru faze (niveluri) ale învăţării:

– faza de receptare – faza de însuşire – faza de stocare – faza de actualizare (modelul R. M. Gagné – 1975) [5]	– nivelul concret – nivelul identităţii – nivelul clasificator – nivelul formal (modelul H. Klausmeier – 1976) [6]

În general, se admite judecata conform căreia conceptul de învăţare şcolară include în sfera sa procesul de achiziţie mnezică, asimilarea activă de informaţii, formarea de operaţii intelectuale, deprinderi motorii şi de aptitudini.

Pe de altă parte, este greşit să se pună semnul egalităţii între ceea ce numim activitate de învăţare şi procesul de memorare, pentru că însuşirea de noi cunoştinţe şi formarea unor deprinderi nu cad în primul rând în sarcina memoriei. O primă condiţie a învăţării este *atenţia* sub formarea observaţiei, apoi *gândirea* cu operaţiile ei de analiză, sinteză şi generalizare, pe urmă fixarea în *memorie* a noţiunilor învăţate.

În psihopedagogia modernă este luată ca unitate de studiu acţiunea. Ea reprezintă o secvenţă de acte subordonate aceleaşi finalităţi. Din perspectiva analizei ştiinţifice, învăţarea şcolară se prezintă sub două aspecte:

a) aspectul *motivaţional*, care se referă la gradul de angajare sau implicare a elevului în actul învăţării, deci la relaţia elev-sarcină;

b) aspectul *procesual* al învăţării, care cuprinde momentele componente ale unei secvenţe de învăţare.

În formarea oricărei noţiuni, procesul de predare-învăţare cunoaşte o continuă alternanţă de planuri, o trecere de la un plan la altul. Aşadar, învăţarea şcolară este o învăţare procesuală compusă dintr-o succesiune de faze. Prima – *receptarea materialului nou* înseamnă crearea unei stări de atenţie, de activitate cerebrală, când are loc înregistrarea, perceperea activă a datelor verbale cuprinse în conţinutul ştiinţific al lecţiei. Apoi, prin analiza, sinteza şi generalizarea materialului se desprind relaţii şi note relevante, are loc *înţelegerea, pătrunderea prin gândire* a datelor, *condensarea informaţiilor în noţiuni, categorii, principii* etc.

Urmează, firesc, *fixarea în memorie*, „stocarea" informaţiei şi, în final, utilizarea ei, *actualizarea cunoştinţelor* sub forma reproducerii, a operării şi transferului în condiţii apropiate lecţiei sau într-un context nou. În această succesiune, procesul de memorare prelungeşte actul cognitiv, pentru că orice cunoaştere presupune o înregistrare.[7]

Oricum vom numi-o – fază sau nivel – prima este aceea a receptării noilor acţiuni. E o activitate de iniţiere, care duce la perceperea activă şi înregistrarea informaţiilor. Urmează faza de analiză, apoi cea de generalizare şi sinteză a noului material, fază care facilitează înţelegerea şi definirea fenomenului dobândit al cunoaşterii. Logic, procesul învăţării se finalizează cu faza stocării în memorie, a operării şi transferului de cunoştinţe.

Particularizând şi adaptând aceste faze la obiectul nostru, limba română, vom distinge, pe baza practicii şcolare şi din perspectiva didacticii speciale, următoarele secvenţe ale procesului învăţării:

Secvenţa de învăţare	Caracterul ei
a) familiarizarea conştientă a elevului cu fenomenul gramatical dat;	– intuitiv
b) faza analizei şi distingerii planului gramatical de cel logic;	– analitic
c) etapa însuşirii regulilor şi definiţiilor gramaticale;	– sintetic
d) faza fixării şi operării superioare cu noţiunile de limbă însuşite.	– operaţional

a) Prima fază – familiarizarea elevului cu noua noţiune – se realizează, la clasele V-VIII, unde se învaţă cunoştinţele de bază ale gramaticii, fie prin izolare, fie prin sublinierea noii noţiuni dintr-unul sau mai multe texte date, pentru a se trece la analiza ei. Intuirea fenomenului gramatical dintr-o serie de exemple concrete duce la conturarea unor „reprezentări gramaticale". Deci, etapa aceasta are un preponderent caracter intuitiv

b) A doua fază – a distingerii planului gramatical de cel logic – se realizează prin analiza noii noţiuni şi relevarea caracteristicilor ei. Acum elevii sunt conduşi, prin conversaţie euristică şi analiză gramaticală, să atribuie o valoare gramaticală nu obiectului semnalat prin cuvânt, ci cuvântul lui însuşi ca unitate formală a limbii, cu anumite relaţii, în funcţie de context. Prin urmare, este o fază analitică.

c) În faza a treia, prin operațiile gândirii (comparație, clasificare, generalizare, sinteză) se ajunge la însușirea regulilor și definițiilor. Deci trăsăturile caracteristice ale noii noțiuni sunt concentrate într-o definiție, fie propoziție, fie frază, cât mai clară și mai concisă, pentru a putea fi reținută.

d) Procesul formării noțiunilor gramaticale se încheie cu faza operării superioare cu noțiunile de limbă însușite. Noțiunile fiind conștientizate, elevii le vor aplica în diferite exerciții, compuneri în clasă sau acasă.

5. *Condițiile esențiale ale definirii noțiunilor*

Logica didactică (de la simplu la complex, de la ușor la greu) își face simțită mereu prezența, dar parcă mai pregnant în etapa formulării definițiilor gramaticale. De aceea vom desprinde, în continuare, câteva condiții esențiale ale unei bune definiții așa cum sunt recomandate de logica formală.[8]

a) Definiția trebuie să se facă prin *genus proximum* și *differentia specifica;*

b) Definiția se face prin *caractere esențiale* și nu prin accidente;

c) În orice definiție trebuie să existe posibilitatea de a *substitui definisantul, definitului* (definiens lui definiendum) – condiția pascaliană;

d) Definiția trebuie să convină întregului definit și numai definitului – *toto et soli definito;*

e) O definiție nu trebuie să fie construită *idem per idem*, ea nu trebuie să fie *tautologică* (repetarea inutilă, pleonasm). Nu se poate defini definitul prin definit – *definiendum per definiendum.* O formă mai dezvoltată a definiției idem per idem este *circulus in definiendo* sau *diallela*: un lucru este definit prin altul, dar fiecare dintre ele este definit prin elementele celuilalt;

f) O definiție nu trebuie să conțină o contradicție, nici o *contradictio in terminis*, nici o *contradictio in adjecto.*

Aceste condiții sunt esențiale și necesare, dar nu suficiente pentru a avea o definiție. Pe de altă parte, există cel puțin două feluri de definiții eronate:

a) Definițiile eronate, prin care noi gândim ceva, dar acest ceva nu este specific și propriu conceptului definit.

b) Definițiile eronate prin care subiectul nu gândește nimic.

6. Concretizarea procesului de învăţare prin predarea noţiunii de diateză verbală

Diateza verbală este o noţiune dificilă, care se predă pentru prima dată în clasa a VII-a, în aproximativ lecţia a patra din sistemul de lecţii destinat verbului (7 ore).*

În primele trei lecţii elevii şi-au reactualizat şi completat cunoştinţele privind felurile verbelor, modurile personale şi nepersonale, timpurile verbului. Atât în clasă, cât şi acasă, elevii au rezolvat exerciţii de recunoaştere şi caracterizare a verbelor după mod şi timp.

Pentru lecţia destinată predării-învăţării diatezei verbale, profesorul îşi poate propune *obiective operaţionale*, pentru elevi, următoarele:

– să descopere faptul că diateza se exprimă nu prin sufixe şi desinenţe, ca celelalte categorii ale verbului, ci prin alte cuvinte, depăşindu-se nivelul morfologic şi apelându-se la cel sintactic;

– să definească noţiunea de diateză în general şi apoi a fiecăreia dintre cele trei existente în limba română;

– să conştientizeze adevărul că prin diateză vorbitorul exprimă relaţia dintre acţiunea verbului, subiectul gramatical şi cel care o suportă;

– să descopere inductiv că, din punct de vedere structural, diateza verbului românesc prezintă două tipuri deosebite:

- cu prezenţa în sintagmă a pronumelui reflexiv, formele verbale rămânând aceleaşi;
- cu prezenţa auxiliarului „a fi", verbul de conjugat rămânând la participiu;

– să distingă predicatele verbale exprimate prin verbe la diateza pasivă de predicate nominale de la diateza activă;

– să argumenteze existenţa în flexiunea verbelor a opoziţiei triadice: a duce/a fi dus/a se duce;

– să poată analiza şi transforma corect verbele de la o diateză la alta;

– să construiască enunţuri cu diferite verbe la cele trei diateze.

În *desfăşurarea lecţiei* de însuşire a noilor cunoştinţe (diatezele), profesorul a apelat la metodele: conversaţia euristică, descoperirea, analiza gramaticală şi exerciţiul.

---

* Vezi *Limba română*, manual pentru clasa a VII-a, Editura Humanitas, Bucureşti, 2000, p. 60-61.

Pentru a parcurge *prima fază* a formării noțiunii gramaticale, s-au dictat propozițiile următoare, scrise în partea stângă a tablei:

a) **Profesorul** evidențiază *pe elevii* silitori. (S ⟶ P ⟶ CD)

b) **Elevii** silitori sunt evidențiați de profesor. (S ⟵ P ⟵ CA)

c) **Elevii** silitori se evidențiază la învățătură. (S ⟷ P)

Elevii clasei au avut ca sarcină de lucru să recunoască și să sublinieze predicatele, subiectele, complementul direct și cel de agent.

Trecându-se la *etapa a doua*, li s-a cerut elevilor să analizeze și să compare cele trei enunțuri, apoi să observe relația dintre acțiunea verbului, subiectul gramatical și cel care o suportă. A urmat un scurt dialog euristic:

Profesorul: – Ce presupune realizarea diatezei?

Elevul: – Presupune existența a două puncte extreme.

Profesorul: – Care sunt acestea?

Elevul: – Un *punct de plecare a acțiunii verb*ale, celălalt *de sosire* a acesteia: unul este subiectul, celălalt este *obiectul*.

Deci, *conținutul semantic* al diatezei se află în strânsă legătură cu unghiul din perspectiva căruia este considerată acțiunea verbală, adică din *perspectiva subiectului gramatical* sau din *perspectiva obiectului*.

Analizând cele trei enunțuri, elevii au descoperit că în exemplul :

a) subiectul gramatical face acțiunea și o suferă complementul direct;

b) subiectul gramatical suferă acțiunea făcută de complementul de agent;

c) subiectul face și tot el suferă acțiunea verbului.

Raporturile respective au fost marcate prin săgeți adecvate.

Apoi, elevii au fost îndemnați să observe că, din punct de vedere *semantic*, între primele două enunțuri există o mică deosebire :

– primul enunț pune în lumină *subiectul* care face acțiunea;

– al doilea enunț indică *rezultatul acțiunii*, subliniind consecința pentru subiect a acțiunii întreprinse de altcineva.

Însă, ca *structură*, formele verbale diferă mult :

– *evidențiază* este o formă verbală simplă;

– *sunt evidențiați* este formată de auxiliarul *a fi* la indicativ prezent și *participiul* verbului conjugat, acordat în gen și număr cu subiectul.

În enunțul al treilea, participarea intensă a subiectului la acțiunea verbală este redată prin folosirea pronumelui reflexiv *se*.

În urma acestor analize, parcurgând *faza a treia* a formării noţiunii, s-au extras, prin generalizarea şi condensarea informaţiilor, caracteristicile diatezelor. Elevii au fost îndrumaţi să formuleze *definiţia diatezei*, reliefându-se că este o formă pe care o ia verbul (genul proxim) pentru a arăta *raportul* dintre acţiunea verbului, subiectul gramatical şi obiectul care o suportă (diferenţa specifică). Acum se scrie titlul lecţiei pe tablă.

În continuare, s-a reluat fiecare din cele trei enunţuri, prin conversaţie cu elevii, remarcându-se următoarele :

a) În primul enunţ, subiectul face acţiunea, deci este activ, de aceea se numeşte *diateza activă*. Ea arată că subiectul gramatical (cel în nominativ) este autorul acţiunii verbului pe care o exercită asupra unui obiect. Diateza activă nu are o marcă specifică (Bunicul citeşte ziarul). Profesorul va atrage atenţia elevilor că, în cazul verbelor tranzitive, acţiunea făcută de subiectul gramatical este suferită de complementul direct: Meşterul a zugrăvit *camera*; Elevul citeşte *un roman*. Însă diateza activă poate exista şi fără pacient (cel care suferă acţiunea) în propoziţii cu verbe de acest gen: Elevii cântă la ora de muzică; Mergem în excursie. De asemenea, în alte exemple, elevii vor descoperi şi argumenta că, la diateza activă, acţiunea se poate răsfrânge nu numai asupra unor persoane sau obiecte care au calitatea de complemente directe (Scriu *o scrisoare*; O văd *pe Ileana*), ci şi asupra altora indirecte (Îi dau *colegului* o carte.), ori acţiunea poate fi urmată de împrejurările în care ea se desfăşoară, complementele circumstanţiale (Mergem *la film*; Soseşte *după examen*).

Printr-un scurt dialog euristic, acele chestiuni vor fi fixate şi nuanţate:

P – Cum se distinge sensul acţiunii verbale în cadrul diatezei active?

E – Se distinge între punctul de plecare, subiectul gramatical (exprimat, subînţeles, inclus), şi punctul de sosire – complementul direct;

P – Cum sunt dispuse *spaţial* şi *temporal* cele două?

E – Spaţial, subiectul este altul decât complementul direct;

– Temporal, subiectul poate fi considerat anterior complementului, întrucât subiectul face acţiunea şi complementul o suferă.

b) În *al doilea enunţ*, elevii au descoperit că subiectul gramatical suferă acţiunea înfăptuită de altcineva, adică este pasiv, de aceea diateza se numeşte *pasivă*.

Pentru înţelegerea elevilor, se va preciza, de către profesor, că la diateza pasivă subiectul gramatical (în nominativ) suferă acţiunea al

cărui autor este subiectul logic (complementul de agent în acuzativ), exprimat ori neexprimat: Ileana este ajutată *de Ion*. Aurel este chemat acasă (*de către părinţi*).

Ca *structură morfologică*, diateza pasivă se află în opoziţie faţă de diateza activă prin morfemul marcă *a fi*, care precede participiul verbului de conjugat. În felul acesta, subiectul gramatical acceptă o poziţie pasivă şi, ca atare, el devine *pacientul* sau *destinatarul* procesului enunţat. Aici acţiunea vine la subiectul gramatical. Sensul diatezei se distinge între un punct de plecare – complementul de agent (exprimat sau nu), aflat la cazul acuzativ precedat de prepoziţia *de (de către)*, şi unul de sosire – subiectul gramatical în nominativ (exprimat sau nu).

Prin dialog euristic, aspectele acestei diateze vor fi detailate astfel :

P – Din ce sunt compuse formele verbale la diateza pasivă?

E – Sunt compuse din auxiliarul *a fi*, conjugat la modul şi timpul respectiv, şi participiul verbului de conjugat.

P – Ce se iau de la *a fi*?

E – Se iau modul, timpul, persoana şi numărul.

P – Dar de la verbul de conjugat (este *lăudat*)?

E – Conjugarea şi tranzitivitatea.

P – Care este verbul analizat?

E – Va fi analizat verbul „a lăuda" şi nu „a fi".

P – Ce credeţi voi, toate verbele au diateza pasivă?

E – Nu, diateză pasivă au numai verbele tranzitive, care nu pot avea complemente directe.

P – Care ar putea fi schema diatezei pasive?

E – Este următoarea: Cineva (subiectul gramatical) + verb + (de către) cineva/ de ceva (complementul de agent);

P – Ce credeţi, aceste componente îşi pot schimba locul şi funcţia?

E – Da, pentru că în orice formă pasivă, complementul de agent poate deveni, prin schimbarea diatezei pasive în diateză activă, subiect gramatical iar aceasta poate deveni subiect logic.

P – Daţi un exemplu?

E – Ionescu este lăudat de *către colegi / Colegii* îl laudă pe Ionescu;

P – Dacă privim cu atenţie participiul verbului de conjugat, ce putem observa?

E – Vom observa că, deşi e verb, se acordă cu subiectul gramatical în gen, număr şi caz;

P – Puteți da câteva exemple?

E – Da: eu sunt chemat, ea este chemată, ei sunt chemați, ele sunt chemate;

P – Ce fel de funcție sintactică au verbele la diateza pasivă?

E – Au funcția de predicat verbal.

Să ne îndreptăm atenția spre enunțul al treilea.

P – În cazul diatezei reflexive, ce se întâmplă cu acțiunea verbului?

E – Acțiunea pleacă de la subiectul gramatical și revine la el;

P – Prin ce se diferențiază punctul de plecare de cel de sosire?

E – *Punctul de plecare* – subiectul gramatical (exprimat sau subînțeles) și *punctul de sosire*, reprezentat de pronumele reflexiv (în acuzativ/dativ, formă scurtă), se diferențiază doar în timp: subiectul gramatical este anterior în ipostaza sa activă față de cealaltă ipostază, când suferă pasiv propria acțiune;

P – Ce concluzii putem trage cu privire la această diateză?

E – La diateza reflexivă subiectul face și tot el suferă acțiunea verbului: Ileana *își amintește*; Ea *se îmbracă*;

Diateza reflexivă se recunoaște după pronumele reflexive de dativ (a-și aminti) și de acuzativ (a se spăla) care intră în componența lor;

P – Ce rol are pronumele reflexiv?

E – El însoțește verbul în conjugare și are funcția de *morfem* al diatezei reflexive;

P – Ce analizăm în cazul acestei diateze?

E – În analiza gramaticală pronumele reflexiv nu se separă de verbele respective, intră în structura lor și sunt analizate împreună.

Cu privire la toate chestiunile discutate cu elevii până acum, la tablă se poate întocmi o altă schemă sintetică:

Diateză	*Raporturi stabilite*	*Cum se formează*
- activă	S⟶P⟶CD	- doar cu verbul de conjugat
- pasivă	S⟵P⟵CA	- cu verbul auxiliar „a fi" + participiul verbului de conjugat
- reflexivă	S⟷P	- cu pronumele reflexiv

Trecând cu elevii la etapa a patra – *operarea superioară cu această categorie verbală,* li s-a cerut acestora să alcătuiască propoziții cu diferite verbe (a-și aminti, a se gândi) la cele trei diateze și să marcheze prin săgeți raporturile respective. Aceasta a fost o activitate independentă a elevilor.

De asemenea, elevii au fost puşi în situaţia să demonstreze că au înţeles noţiunile recent învăţate precizând diatezele verbelor: te miri, a luptat, mi-aş închipui, sunt ascultat ş. a. argumentându-şi afirmaţiile.

Deoarece se fac confuzii între calitatea de *auxiliar* şi de *copulativ* a verbului *a fi*, elevii au fost puşi să facă „proba" prin gândire critică* a apartenenţei verbelor la una din cele două diateze, prin exerciţii de exemplificare şi analiză. Au comparat exemple de acest gen:

– Elevul *este notat* de profesor.

– Premiantul clasei *este inteligent.*

Apoi au efectuat exerciţii de transformare:

– Fereastra este deschisă de *Ionel* (diateza pasivă) devine la (diateza activă) *Ionel* a deschis fereastra. Deci complementul de agent devine subiect, iar subiectul devine complement direct. Astfel, elevii au tras singuri concluzia că, la *diateza pasivă*, verbele au funcţie sintactică de *predicate verbale*, care nu ar trebui confundate cu *predicatele nominale* de la *diateza activă*. Confuzia se poate înlătura prin posibilitatea apariţiei complementului de agent la predicatul verbal şi lipsa acestuia la predicatul nominal.

Tot la această etapă a fixării, li se pot completa cunoştinţele elevilor relativ la unele verbe care pot fi folosite sau nu cu pronume reflexive:

– circa 60 de verbe nu se pot folosi fără pronume reflexiv: a se baza, a se bâlbâi, a se gudura, a se ofili ş. a.

– există puţine verbe care *nu se pot folosi cu pronume reflexive*: a trebui, a ploua, a ninge ş. a.

Pentru a înţelege mai bine raporturile stabilite şi modul de formare a diatezelor se poate recurge şi la schema

Activă	*Pasivă*	*Reflexivă*
subiect ↓	subiect ↑	subiect ↑↓
verb ↓	a fi + participiu ↑	
complement direct	complement de agent	pronume reflexiv + verb

* „A gândi critic înseamnă a deosebi în permanenţă acele lucruri care, pentru a fi justificate, reclamă o demonstraţie, de altele care, pentru a fi adevărate, cer pur şi simplu să fie surprinse şi receptate" (Heidegger).

Ca temă pentru acasă, li s-a dat elevilor exerciţii de transformare şi analiză a unor verbe la cele trei diateze (după modelul oferit de manualul clasei a VIII-a, p. 61 (Ed. Humanitas).

Pe parcursul acestei lecţii, elevii au fost în permanenţă activizaţi, puşi în situaţia de a face eforturi intelectuale pentru dobândirea cunoştinţelor, ceea ce duce la dezvoltarea capacităţii de învăţare: atenţia, spiritul de observaţie, memoria şi gândirea logică precum şi operaţiile acestora.

În prima parte a lecţiei s-a folosit descoperirea inductivă, iar după definirea noilor noţiuni, descoperirea deductivă şi exerciţiul – ca modalitate de fixare. Fiind o noţiune greu accesibilă elevilor, trebuie să se aibă în vedere atât înţelesul dat de raportul dintre subiectul gramatical şi cel care o suportă, cât şi forma verbală în care se concretizează el.*

* * *

În *formarea noţiunilor de sintaxă*, parcurgem cu elevii aproximativ aceleaşi faze pe care le-am ilustrat cu predarea-învăţarea diatezelor. Profesorul va ţine seama de cunoştinţele căpătate de elevi în clasele primare, când ei au învăţat ceva despre părţile principale şi secundare ale propoziţiei. De exemplu, în predarea noţiunii de *Atribut*, elevii ştiu deja că el determină un substantiv sau un substitut al acestuia şi răspunde la întrebările: Care?, Ce fel de?, Al, a, ai, ale cui?, Cât?, Câtă?, Câţi?, Câte?

Ca demers didactic, profesorul se va sprijini pe acele cunoştinţe-ancoră şi-i va sili pe elevi să recunoască atributele din mai multe texte supuse analizei. Cum sfera de cuprindere a acestei noţiuni se lărgeşte, conform principiului concentric, de la clasa a-V-a până la clasa a VIII-a, la sfârşitul ciclului gimnazial, elevii vor fi capabili:

– să identifice atributele din textele supuse analizei;

– să recunoască felurile atributului şi la ce întrebări răspunde;

– să stăpânească acordul corect al atributului cu substantivul (sau substitutul) pe care-l determină;

– să cunoască părţile de vorbire prin care sunt exprimate atributele;

– să arate în ce constă valoarea stilistică a unor atribute;

– să-şi dea seama de punctuaţie şi topica atributele învăţate;

* Din motive lesne de înţeles, suntem împotriva predării la nivel gimnazial a *verbelor active pronominale*, fapt care duce la confuzii în mintea elevilor privind perceperea diatezelor (vezi manualul amintit şi citat anterior. p 63).

– să construiască propoziţii şi mici compuneri gramaticale care conţin atribute adjectivale, substantivale, verbale ş.a.

Sigur, *textele* (literare/nonliterare) alese şi supuse analizei diferă de la un tip de atribut la altul. De exemplu, pentru noţiunea de *Atribut adjectival*, se recomandă descrieri, un pastel, un portret, înfăţişarea unui anotimp, prezentarea unei expoziţii de pictură etc. Profesorul poate compune el însuşi propoziţii izolate precum:

a) Amurgul *roşietic* anunţă sosirea nopţii. (adj. propriu-zis).
b) Someşul *umflat* iese din albie. (adjectiv participial).
c) Pe aleile clinicii se plimbă oameni *suferinzi*. (adj. gerunzial).
d) Mihai Viteazul *însuşi* se află în fruntea oştenilor. (adj. pronominal)

Natural, textul ales pentru predarea *Atributului substantival* (la clasa a VII-a) poate fi ales din poemul *Călin* (file din poveste), prezent chiar în manualul clasei respective. Textul este saturat de atribute adjectivale şi substantivale de diferite feluri, facilitând elevilor înţelegerea şi fixarea acestora:

De treci codri *de aramă*, de departe vezi albind
Ş-auzi *mândra* glăsuire a *pădurii de argint*.
....
Căci din patru părţi *a lumii* împăraţi şi-mpărătese
Au venit ca să serbeze nunta *gingaşei mirese*:
Feţi – frumoşi *cu păr de aur*, zmei cu solzii *de oţele*,
Cititorii cei *de zodii* şi *şăgalnicul* Pepele.
Iată craiul, *socru-mare*, rezemat în jilţ *cu spată*,
El pe capu-i poartă mitră şi-i cu barba pieptănată;
....
Acum iată că din codru şi Călin *mirele* iese,
Care ţine-n *a lui* mână mâna *gingaşei* mirese.
Îi foşnea uscat pe frunze poala *lung*-a *albei* rochii,
Faţa-i roşie ca mărul, de noroc i-s umezi ochii...

Sigur, întâi elevii vor recunoaşte *atributele adjectivale*, arătând prin ce sunt exprimate, cu cine se acordă, în ce caz sunt şi ce valoare stilistică au:

Atributul adjectival	Exprimat prin	Acordul cu	Cazul	valoarea stilistică
gingaşei	adj. cu 2 terminaţii	mirese	genitiv	epitet
şăgalnicul	-//-//-//-	Pepele	nominativ	epitet
pieptănată	-//-//-//-	barba	acuzativ	
lung(ă)	-//-//-//-	poala	nominativ	
albei	-//-//-//-	rochii	genitiv	

Aceste coloane pot fi completate de elevi fie prin activitate independentă, fie prin conversaţie dirijată de profesor.

În continuare, predarea atributului substantival, care ocupă un spaţiu privilegiat în lecţie, se face pe baza analizei atributelor din textul eminescian, elevii având sarcina să arate prin ce sunt exprimate, cu cine se acordă şi, apoi, să le grupeze după felul şi cazul lor :

Atributul substantival

Genitival (G.)	*Apoziţional (N.)*	*Prepoziţional (Ac.)*
(părţi) – a lumii (mâna gingaşei) mirese (albei) rochii	(craiul) – socru mare (Călin) mirele	(codri) – de aramă (pădurii) – de argint (Feţi-frumoşi) – cu păr (păr) – de aur (solzii) – de oţele (cititorii) – de zodii (jilţ) – cu spată

Din analiza fiecărui atribut, elevii vor descoperi următoarele:

– atributul genitival arată posesia (mâna *miresei*);

– atributul apoziţional indică numele, gradul de rudenie, caracteristica (craiul *socru-mare*);

– atributul prepoziţional arată felul obiectului (păr *de aur*).

În lecţiile următoare, când se va studia atributul pronominal, se vor elucida şi exemplele în care apare atributul pronominal datival,[9] unul chiar în textul de mai sus: „El pe capu-*i* poartă mitră...” Aici este vorba de forma scurtă a pronumelui personal, folosit cu valoare posesivă: Frumoasa-*ţi* colegă pleacă în excursie.

De asemenea, în predarea diferitelor feluri de atribute nu trebuie neglijată punctuaţia fiecăruia:

– în general, atributele adjectivale, substantivale, pronominale, numerale, verbale şi adverbiale – nu se despart prin virgulă de substantivul pe care-l determină.

Se despart prin virgulă:

– atributele adjectivale izolate	Poliţiştii, *îngrădiţi* de lege, îşi pun viaţa în pericol.
– atributele apoziţionale simple dar izolate	Gheorghe, *tâmplarul*, este un meşter, priceput.
– apoziţiile dezvoltate, explicative	El, Sobieski, *fala leşilor, eroul creştinătăţii, mântuitorul Vienei*...

Întrucât cele mai dese greşeli de punctuaţie elevii le fac în scrierea *apoziţiei simple* şi *dezvoltate*, e bine ca ei să fie puşi în situaţia să compare punctuaţia din propoziţiile în care se găsesc unele şi celelalte.

Apoziţia simplă	***Apoziţia dezvoltată***
a) Domnu *Trandafir* ne aminteşte de copilăria lui Mihail Sadoveanu. – arată numele propriu pe lângă cel comun; – se analizează ca o unitate; – nu se desparte prin virgulă	a) Domnu Trandafir, *învăţătorul şcolarului din Moldova*, era din părţile Siretului. – arată calitatea, îndeletnicirea; – e formată din: • atribut substantival apoziţional • atribut substantival genitival • atribut substantival prepoziţional – se pune între virgule.
b) Ei, *şcolarii*, îl iubeau mult pe dascălul lor. – arată calitatea şi determină un pronume; – se desparte prin virgulă	b) Musafirul, *ministrul învăţământului*, îl asistă la clasă pe Domnu Trandafir. – arată calitatea, îndeletnicirea; – este compus din: • atribut substantival apoziţional • atribut substantival genitival – se pune între virgule
c) Coana *Maria* aduce cafea musafirilor. – arată numele propriu pe lângă cel comun; – nu se desparte prin virgulă.	c) Gazdele – *Domnu Trandafir şi elevii şcolii* – s-au mirat că însuşi ministrul le-a vizitat şcoala – arată calitatea; – e formată din: • două apoziţii simple • atribut substantival genitival – se pune între linii de pauză.

↓ ↓

Apoziţia simplă se exprimă printr-un substantiv propriu sau comun, simplu sau compus.

Apoziţia dezvoltată este o îmbinare de cuvinte, formată dintr-un substantiv (termen de bază) şi alţi termeni sintactici

↓

Apoziţia este atributul substantival pus în cazul nominativ, indiferent de cazul cuvântului determinat.

După studiul tuturor atributelor, se poate organiza o lecţie de fixare, pe baza unui text care le cuprinde pe toate. Elevii vor analiza atributele după următorul tabel:

Atributul	Felurile atributului				
	adjectival	substantival	Pronominal	verbal	adverbial

Note:

1. Apud I. Radu (coord.), *Introducerea în psihologia contemporană*, Editura Sincron, Cluj-Napoca, 1991, p. 174 –177.
2. Apud *Psihologia generală*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1966, p. 259.
3. Vezi *Tratat de lingvistică* generală, Editura Academiei, Bucureşti, 1971, p. 26.
4. G. G. Neamţu, *Elemente de analiză gramaticală, 99 de confuzii (distincţii)*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1989, p. 6 şi 12.
5. Robert M. Gagne, *Condiţiile învăţării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975, p. 72.
6. Vezi I. Radu, Miron Ionescu, *Experienţă didactică şi creativitate*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1987, p. 68.
7. Apud Miron Ionescu, Ion Radu, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001, p. 50.
8. Apud Anton Dumitru, *Definiţie şi existenţă*, în vol. *Eseuri*, 1980, p. 61.
9. Vezi Dumitru Bejan, *Gramatica limbii române* (compendiu), Editura Echinox, Cluj, 1995, p. 101.

IV. PROCESUL DIDACTIC AL FORMĂRII NOŢIUNILOR: FORMAREA NOŢIUNILOR DE TEORIA LITERATURII

1. Sistemul noţiunilor de teoria literaturii în şcoală.
2. Procesul receptării literaturii
3. Metodologia formării noţiunilor de metaforă şi nuvelă
4. Noţiuni şi concepte – conceptul de curent literar

1. Sistemul noţiunilor de teoria literaturii în şcoală

Literatura, chiar de la vârsta intrării în gimnaziu, nu este un domeniu străin elevului familiarizat deja cu anumite naraţiuni şi fabule, poezii şi scenete, deci cu un mod deosebit de exprimare a realităţii înconjurătoare, a naturii şi gândirii omului. Însă, acest proces nu este conştientizat. Putem chiar afirma că contactul cu inefabilul fenomenului literar premerge la elevi însuşirii conştiente a noţiunilor din sfera literaturii. Intrând în clasa a V-a, când literatura devine un obiect de studiu de sine stătător, se introduc treptat unele noţiuni de teorie a literaturii, noţiuni care se îmbogăţesc cu fiecare clasă gimnazială.

Sistemul de organizare a noţiunilor de teorie a literaturii[1] este predominant cel liniar, îmbinat uneori cu sistemul concentric. Adică, o noţiune este definită o singură dată, dar ea se reia, adâncindu-se prin alte concretizări, în funcţie de textul supus studiului. De pildă, în clasa a V-a, elevii învaţă modurile de expunere: naraţiunea, descrierea, dialogul, urmând ca în clasa a VII-a să le repete şi să le completeze cu o nouă noţiune, cea de monolog interior. În clasele a V-a şi a VI-a, elevii învaţă ce este opera epică şi opera lirică, incluzând în sfera fiecăreia anumite elemente esenţiale: subiectul (fabulaţia) şi personajele pentru prima, ritmul şi rima pentru cealaltă. Treptat, în funcţie de potenţialitatea psihică a elevilor, sunt eşalonate apoi noţiuni legate de limbajul beletristicii (epitet, comparaţie, metaforă etc.) şi gen şi specie literară (pastel, nuvelă, dramă ş.a.). Aşadar, elevii parcurg un întreg sistem de cunoştinţe privind structura operei literare, specificul ei, mijloacele de reflectare a realităţii, care ţin de simbolistică

și de limbajul poetic. Învățarea acestor noțiuni nu este un scop în sine; ele sunt viabile numai dacă au valoare operațională. Adică, nu prezintă mare însemnătate memorarea definițiilor și nici chiar inventarierea noțiunilor, ci aplicarea lor în comentariul textului literar – măsură sigură de evaluare a gradului în care au fost însușite. Stăpânirea și vehicularea lor la lecțiile de literatură constituie principalul argument că ele au devenit instrumente de înțelegere și diagnosticare a fenomenului artistic.

2. *Procesul receptării literaturii*

După cum bine s-a observat din practica școlară și din studiile de didactică, însușirea noțiunilor nu se reduce la preluarea lor de-a gata de către copii de la adulții care stăpânesc aceste noțiuni. Însușirea lor reprezintă un proces complex și de lungă durată, fiind anagajate atât intelectul, cât și registrul afectiv al elevilor. În acest sens, studiile de estetică și de psihologie pedagogică sugerează, sub denumirea de *emoție estetică*, câteva indicii privind procesul de percepere a operei literare în funcție de vârsta și experiența subiectului care vine în contact cu opera literară. Ca orice proces, și aceasta se dezvoltă în timp, cuprinzând trei etape. Prima ar fi *admirația intensă* pentru opera citită, când, la prima apropiere de opera literară, subiectul perceptor (elevul) încearcă o senzație de uimire, aderând la mesajul și atmosfera operei. În această etapă, factorii emoționali, în raport cu cei intelectuali, sunt pe primul plan.

A doua etapă ar consta într-o *meditare admirativă* sau *liniștită delectare* când, prin reluarea lecturii operei, se descoperă detaliile ei, simbolurile și figurile de stil, când factorii emoționali sunt susținuți și fuzionează cu cei intelectuali. În acest sens, contrar psihologismului estetic, care concepea o stare estetică liberă de orice amestec intelectual, Tudor Vianu afirmă că „frumosul artistic nu produce o singură emoție estetică, ci o serie de emoții coextensive cu durata perceperii lui”[2]. Emoția estetică nu se produce singură, ci întotdeauna în conexiune cu alte emoții, provocate, susține Vianu, nu numai de artă, ci și de anumite împrejurări practice ale vieții.

La mare distanţă de *Estetica* lui Tudor Vianu (1934-1936), R. Ingarden şi M. Dufrenne au subliniat şi ei însemnătatea primului contact revelator cu opera de artă, când subiectul intră sub fascinaţia ei nemijlocită. Contactul dintâi produce o puternică „excitaţie", încât cititorul alunecă, uneori inconştient, într-o stare de „plăcere estetică", de „comportament al desfătării", după judecăţile lui Hans Robert Jauss.[3] Sub impresia şocului emotiv, prima impresie e sumară şi nici o receptare nu se realizează printr-un unic contact, de aceea se cer reveniri.

„Depăşind stagiul de adaptare, lecturile succesive investighează. Descoperă ansamblul mascat la primul contact de noutatea limbajului şi valorifică. Repetate, se fixează asupra mecanismelor parţiale, descoperă alte unghiuri."[4]

Acele descoperiri succesive nu sunt posibile decât dacă acceptăm judecata lui Tudor Vianu cu privire la „starea estetică". Ea nu este una „de afectivitate pură, ci se împleteşte şi se sprijină pe un schelet de numeroase acte intelectuale". Aşadar, cea de a doua etapă a receptării este, după acelaşi estetician, de ordin *analitic-intelectual*. Aici, judecata de comprehensiune, degajată din structura subiectului, deţine un rol predominant. Paul Cornea dezvoltă demersul teoretic al lui Tudor Vianu şi susţine că procesul receptării cunoaşte o a treia fază, numită *sintetic-estetică*, şi care îşi are locul la încheierea lecturii.[5]

Aceste ipoteze ale cercetătorilor români* îşi găsesc confirmarea în investigaţiile celor străini. De pildă, Robert Scholes distinge, prin modelul său didactic, trei forme de lectură, cărora le corespund trei niveluri de înţelegere şi trei tipuri de text aparţinând cititorului:

a) lectura inocentă – mod de „a produce text din interiorul lui";
b) lectura interpretativă – mod de „ a produce text despre text";
c) lectura critică – mod de a produce text împotriva textului.[6]

Sigur, există şi alte „ modele", menţionate şi interpretate cu luciditate de Alina Pamfil în cartea sa: *Didactica limbii şi literaturii române* (2000).

---

* Paul Cornea recunoaşte că observaţiile lui Tudor Vianu îşi păstrează valabilitatea, după peste o jumătate de secol, întrucât el vede în actul lecturii şi al receptării cooperarea dintre cogniţie şi afectivitate. Aşadar cei „vechi" sunt uneori la fel de „moderni" precum modernii propriu-zişi, *op. cit.*, p. 198.

Pentru uşurarea procesului de receptare a operei literare, profesorul se va sprijini şi pe *experienţa de viaţă a elevilor*. Există câteva tipuri ale relaţiei dintre experienţa de viaţă a elevilor şi opera supusă înţelegerii.

În primul caz, între experienţa de viaţă şi conţinutul operei există o deplină concordanţă, înţelegerea ei fiind *spontană şi justă*. E vorba de opere care oglindesc anii copilăriei scriitorilor, anii de şcoală, prietenii literare ş.a.: *Amintiri din copilărie, Domnul Trandafir, Hronicul şi cântecul vârstelor* etc.

În al-doilea caz, experienţa de viaţă favorizează înţelegerea operei, fără însă a fi spontană. De aceea trebuie activizate anumite trăiri ale elevilor, care facilitează accesul spre textul supus comentării. Reactualizăm impresiile elevilor din excursiile în natură, prin diferite regiuni ale ţării, pentru apropierea de texte luate din *Istoria*... lui Nicolae Bălcescu, din reportajele lui Geo Bogza, din „călătoriile" lui Calistrat Hogaş.

Există însă cazuri când conţinutul operei nu găseşte în subiectul perceptor experienţa de viaţă care să facă posibilă înţelegerea. Este cazul romanelor de analiză psihologică (*Pădurea spânzuraţilor, Ultima noapte de dragoste*... ş.a.) sau a poeziilor filozofice (aparţinând lui Lucian Blaga, Tudor Arghezi ş.a.). În aceste situaţii, profesorul se bizuie pe *inteligenţa şi imaginaţia* elevilor, care le permit să depăşească graniţele propriei experienţe de viaţă, înţelegând situaţii noi, mult mai complexe decât cele cunoscute sau trăite.

Încă de la formarea primelor noţiuni de teorie literară, elevii trebuie atraşi în procesul conştientizării faptului literar, intuind distinct modalitatea de reflectare în *literatura artistică* faţă de aceea a *literaturii ştiinţifice*. Folosind texte precum *Puiul*, de I. Al. Brătescu Voineşti, *Sărăcuţul*, de Emil Gârleanu, alăturate unor pasaje din manuale sau tratate de specialitate, dar care au reflectat sau explicat acelaşi fenomen sau obiect din realitate, elevii îşi vor da seama că literatura ştiinţifică şi literatura artistică se diferenţiază atât prin mijloacele de exprimare, cât şi prin natura influenţei pe care o exercită asupra cititorului.

De pildă vom alătura următorul pasaj dintr-un tratat de Zoologie povestirii lui Emil Gârleanu, *Căprioara*, citindu-le şi apoi conversând cu elevii asupra lor:

Căprioara	*Căprioara*
„Face parte din grupa erbivorelor. Trăieşte la noi în ţară prin pădurile de şes şi dealuri cu luminişuri. Poate ajunge până la altitudinea de 1500 m."	„Pe muşchiul cald, căprioara stă jos lângă iedul ei. Aceasta şi-a întins capul cu botul mic, catifelat şi umed, pe spatele mamei lui şi cu ochii închişi, se lasă dezmierdat..."
– Ce aflăm din textul citit?	– Ce aflăm din povestirea lui Emil Gârleanu?
– Date, fapte precise, exacte despre căprioară	– O întâmplare din viaţa căprioarei şi a iedului ei.
– Cum ne sunt comunicate?	– Cum se comportă aceste vietăţi?
– În propoziţii scurte, clare.	– Ca orice mamă cu copilul ei.
– Cu ce scop ne sunt comunicate?	– Deci sunt personajele unei opere literare.
– De a învăţa, de a oferi: cunoştinţe, informaţii, explicaţii	– Cum ne este prezentată întâmplarea?
– Căror capacităţi mintale se adresează?	– Printr-un vocabular ales, original, folosind mijloace artistice.
– Gândirii şi memoriei.	– Cu ce scop?
– Ce termeni (cuvinte) se folosesc?	– De a impresiona, de a emoţiona.
– Termenii ştiinţifici: erbivor, altitudine.	– Cui se adresează?
– Care este sensul cuvintelor folosite?	– În primul rând sensibilităţii cititorului.
– Sensul *propriu*.	– Care este sensul unor cuvinte precum: catifelat, umed ş.a.?
	– Sensul *figurat*.

Asemănător, putem oferi spre comparaţie descrierea obiectivă a „Ceahlăului" dintr-o carte de geografie, alăturată de prima strofă din poezia *Vara* de George Coşbuc:

Descrierea ştiinţifică	*Descrierea subiectivă (poetică)*
„Ceahlăul (1907 m în vârful Toaca), alcătuit din conglomerate cretacice dure, cu margini povârnite de câteva sute de metri având grohotişuri, iar pe podul superior turnuri ruiniforme, piramide şi stânci izolate..." (Victor Tufescu, *România*, Ed. Ştiinţifică, 1974).	„Priveam fără de ţintă-n sus Într-o sălbatică splendoare Vedeam Ceahlăul la apus, Departe-n zări albastre dus, Un uriaş cu fruntea-n soare, De pază ţării noastre pus."
– După cum se observă, omul de ştiinţă descrie precis, sec, pe un ton neutru, folosind vocabular tehnic specific geologului sau	– Dimpotrivă, poetul Coşbuc vede acelaşi munte în mod hiperbolic. Ceahlăul este per-

geografului. El este preocupat să redea cu exactitate dimensiunile geologice ale unei forme de relief, care poate fi confirmată oricând de alte măsurători. – Obiectele și fenomenele descrise de oamenii de știință trebuie să respecte întru totul datele realității obiective, utilizând termeni în sensul propriu. – Așadar, *descrierea obiectivă* oferă informații cu privire la obiecte, fenomene, persoane, într-o exprimare neutră, dar conformă cu realitatea.	sonificat și văzut ca un personaj din basme. Dimensiunea lui este neconformă cu realitatea și se datorează percepției și imaginației subiective a poetului. Vocabularul este poetic și sugestiv. El influențează sensibilitatea cititorului. – Scriitorii se deosebesc între ei în redarea acelorași obiecte și fenomene, utilizând termeni în mod figurat. Tocmai în aceasta rezidă farmecul operei fiecăruia. – *Descrierea subiectivă* oferă percepții individuale asupra unor obiecte, fenomene, persoane etc. Ea este rezultatul viziunii subiective, personale, a scriitorului.

Sigur, elevii vor recunoaște în textele studiate la clasă alternanța pasajelor narative cu cele descriptive, de aceea li se pot cere să caracterizeze cele două moduri de expunere (începând din clasa a VI-a), arătând mijloacele de realizare artistică și de exprimare semantică și gramaticală a realității surprinse.

Ei se vor folosi de următorul tabel:

Narațiunea	*Descrierea*
1) cuprinde fapte și întâmplări desfășurate în timp și spațiu; 2) apelează la verbele de mișcare, pentru a exprima acțiuni; 3) se axează pe succesiunea și dinamismul întâmplărilor; 4) redă desfășurarea acțiunii parcurgând momentele ei.	1) cuprinde peisajele din natură, din mediul urban sau rural, fenomene, personaje cu însușirile lor; 2) apelează la substantive, adjective și adverbe pentru a exprima particularitățile obiectelor; 3) pune accentul pe stări, aspecte, imagini și pe impresiile create; 4) înfățișează vizual sau auditiv mediul zugrăvit.

După ce se vor mai citi cele două fragmente ce descriu „Castelul Peleș" din manualul Clasei a VII-a (Ed. Humanitas), elevii vor observa deosebirea dintre sensul propriu și sensul figurat al cuvintelor, disociind *literatura științifică* (totalitatea operelor din toate domeniile științei) de *literatura artistică*. (totalitatea operelor literare).

Intuirea sensului propriu și sensului figurat al cuvintelor constituie doar un prim pas spre perceperea fenomenului literar. Abia cu formarea unor noțiuni ca: epitet, comparație, metaforă ș.a. elevii își vor da seama de specificul acestuia.

3. *Metodologia formării noțiunilor de metaforă și nuvelă*

Pentru exemplificare ne vom referi la *formarea noțiunii de metaforă.* În clasa a VI-a elevii învață noțiunile de: *epitet, comparație*, care sunt *noțiuni-ancoră* pentru înțelegerea celei de metaforă. În acest sens,vor observa, pe baza unor exemple concrete, cei doi termeni ai comparației: termenul de comparat și termenul cu care se compară, precum și adverbul de legătură: „Fulgii zbor, plutesc în aer ca un roi de fluturi albi" (Vasile Alecsandri); „Obraz roșu ca pătlăgica"; „Ochi negri ca mura"; „Ca un glob de aur luna strălucea" (D. Bolintineanu) ș.a.

Metafora se studiază în clasa a VII-a, o dată cu lectura *Călin* (file din poveste), de M. Eminescu. Pentru o bună înțelegere a noțiunii se pornește de la analiza unor comparații cunoscute și accesibile elevilor, precum cele de mai sus. De exemplu, comparația dezvoltată după schița *Bunicul* de Barbu Delavrancea: „Se scutură o ploaie de miresme" (cum apare de fapt la acest scriitor). Pe baza ultimului exemplu, elevii vor observa care din cei doi termeni ai comparației a fost reținut, precum și imaginea vizuală și olfactivă rezultată prin concentrarea exprimării.

Dar, pentru ca elevii să-și dea seama de transferul de sens de la termenul propriu la cel figurat, apelăm la exemple în care același cuvânt, în contexte deosebite, poate avea sens propriu ori sens figurat:a) „Mii de fluturi mici albaștri, mii de roiuri de albine" (*Călin*); b) „Răspândindu-se în roiuri întind corturile mari" (*Scrisoarea III*). Astfel elevii vor înțelege că, spre deosebire de primul vers, unde cuvântul „roiuri" este folosit în sensul lui propriu, în cel de al doilea, termenul propriu a transferat înțelesul său celui figurat, fiind reținut doar acesta din urmă. Noua imagine (mulțimea turcilor) este mai plastică, ea este rezultatul unei comparații (mintale, neexprimate) în care termenul comparat, cu accepțiune proprie, e înlocuit de cel cu care a fost comparat, adică termenul cu sens figurat. Acest procedeu artistic se numește *metaforă*.

În continuare, se procedează la analiza fragmentului din poemul *Călin*. Profesorul va stărui cu elevii săi asupra acelor expresii din poezie care intră ca elemente constitutive în definirea metaforei: „Cuibar rotind de ape" şi „bulgări fluizi". Se precizează că poetul a suprimat termenii comparaţi (vârtej de apă şi rotocoale de apă), reţinând expresiile cu care a comparat („cuibar rotind de ape" şi „bulgări fluizi"), expresii neobişnuite figurate, mult mai frumoase, care creează cititorului imagini noi, sugestive. În felul acesta exprimarea devine mai concentrată şi mai expresivă. Pentru a întări această idee, elevii vor compara şi comenta versul din poezia lui D. Bolintineanu, consemnat mai sus („Ca un glob de aur luna strălucea"), cu următoarele versuri din poezia lui M. Eminescu, tocmai pentru a simţi distanţa dintre comparaţie şi metaforă în privinţa limbajului condensat şi a expresivităţii sporite, versurile poetului naţional referindu-se la acelaşi astru ceresc:

„Părea că printre nouri s-a fost deschis o poartă
Prin care trecea albă *regina nopţii* moartă."

În urma analizelor de până acum au fost adunate elementele definiţiei:

- procedeu artistic (termen neobişnuit, cu sens figurat)
- originea noii noţiuni în comparaţie;
- atribuie unui cuvânt un înţeles nou prin transfer de sens, pe baza comparaţiei din care s-a păstrat al doilea termen.

Având acele indicii, elevii pot defini uşor metafora, drept „procedeul artistic prin care se înlocuieşte un termen obişnuit (propriu), prin altul neobişnuit, figurat (impropriu), pe baza unor asemănări între cei doi termeni."

Cu aceasta procesul de introducere a noţiunii s-a încheiat, dar pentru formarea şi întregirea noţiunii, proces care abia acum începe, e bine ca profesorul să completeze metaforele din poezia analizată cu altele, pentru fixarea noii noţiuni şi distingerea ei faţă de epitet, comparaţie şi personificare.

Întrucât, pe plan psihologic, la vârsta elevilor din clasa a VII-a, ei percep metafora adesea numai după ce mintal au refăcut comparaţia care a constituit punctul iniţial de sprijin pentru noua figură de stil, trebuie să-i dezobişnuim de acest exerciţiu „involuntar", care, li se pare lor, le dă certitudinea indentificării metaforei, dar totodată pierd ceva din frumuseţea simţită prin receptarea imaginii acesteia. „A dezvolta o

metaforă într-o comparaţie – afirma Tudor Vianu – este ca şi cum ai explica un cuvânt de spirit: tot farmecul ei s-ar compromite."[7] Treptat, prin analiza mai multor exemple, elevii se vor convinge de următorul fapt: comparaţia este forma elementară a imaginii vizuale: ea precede metafora care reprezintă un stadiu evoluat al psihologiei omului şi a modului său de exprimare.

Sigur, pentru fixarea noţiunii, fiecare manual alternativ oferă elevilor câte o „antologie" de metafore culese din poezia clasică şi contemporană:

„Îmi atârnă la fereastră
Iarba cerului albastră."

(Tudor Arghezi, *Incertitudine*)

„Azurul înfloreşte rândunele
Şi zările dau muguri de cocori."

(V. Voiculescu, *Toiul primăverii*)

„Un soare imens, fioros policandru,
rănea alburiul zenitului fiert."

(Şt. Aug. Doinaş)

„Leoaică tânără, iubirea mi-a sărit în faţă."

(Nichita Stănescu, *Leoaică tânără*)

În exemplele de mai sus, elevii vor observa că în poezia modernă, metafora conţine sensuri multiple şi de mai multe ori ambigue, fapt care poate conduce la mai multe interpretări. De obicei, poeţii recurg la serii de metafore înrudite.

Bineînţeles, în clasele liceale, prin studierea istoriei literaturii, elevii vor face cunoştinţă cu principalele *funcţii ale metaforei*:

– funcţia *retorică*, observată de Cicero, care considera metaforele ornamentale retorice;

– funcţia *metafizică*, explicată mai târziu de G. Vico, el apreciind că metafora mijloceşte înţelegerea metafizică a universului;

– funcţia *plasticizantă/revelatoare*. Prima, spune filozoful Lucian Blaga, nu sporeşte semnificaţia faptelor, ci doar traduce abstractul în concret. Cea revelatoare sporeşte semnificaţia faptelor, scoate la

iveală ceva ascuns, aceasta rezultând din situarea omului în orizontul misterului şi al relevării.[8] Când rândunelele sunt numite „note pe un portativ", avem o metaforă plasticizantă, spune poetul Lucian Blaga, însă, când un „Asfinţit marin"este văzut astfel: „Soarele, lacrima Domnului,/ cade în mările somnului", atunci metafora conţine o semnificaţie revelatorie.

Apoi, amintind funcţiile cognitiv-filosofică, psihologică şi cathartică ale metaforei, Tudor Vianu distinge două funcţii estetice ale acesteia:

– funcţia *sensibilizatoare*;
– funcţia *intensificatoare*.

Pentru prima exemplifică din Tudor Arghezi, *Icoane de lemn:* „În luna morţii mierlelor s-a văetat în salcâmii stăreţiei, bătute cu *alicele ploii*, multă vreme o cucuvaie". Aici metafora: „alicele ploii" are o semnificaţie sensibilizatoare, mijlocind reprezentarea mai vie a picăturilor de ploaie. Însă, când acelaşi scriitor notează: „Am închis uşile şi am aprins lampa în *mormântul chiliei*", metafora de aci e întrebuinţată pentru a produce o impresie sentimentală puternică, deci sensul exprimării metaforice este intensificator.

În exprimarea scriitorilor există metafore prin care cele două funcţii estetice fuzionează. De pildă, tot Tudor Arghezi descrie o seară de ceaţă groasă astfel:

„E o ceaţă de praf des, *văzduhul închegat cu lapte* şi felinarele n-au altă putere decât să conţină o *electricitate covârşită*... Nu ştiu dacă puteam răzbi cu piciorul, până dimineaţa, *tunelurile de talc* şi străzile *de funingine albă*".[9]

Pe de altă parte, elevii trebuie obişnuiţi să facă deosebirea între metaforă şi *epitetul metaforic*. După retorica veche, el ar fi un adjectiv cu funcţie de atribut. În literatura modernă, epitetul poate fi orice parte de vorbire sau de propoziţie care determină lucruri şi acţiuni. De obicei, epitetul metaforic este un atribut care determină un substantiv cu care în limbajul comun nu ar putea intra în relaţie. Conţine şi el o comparaţie căreia îi lipseşte unul din cei doi termeni: păr de aur (păr ca aurul), codri de aramă, văzduh tămâiet etc.

La fel, există *metafore personificatoare*. Ele relevă o expresie a naturii similară cu a sufletului omenesc:

„Un vânt de seară aprins sărută cerul la apus". (Lucian Blaga)

Totuşi, metafora propriu-zisă este superioară celor doi tropi amintiţi prin amploarea şi intensitatea imaginii artistice, cu ecoul ei în conştiinţa şi registrul afectiv al cititorului.

Este important apoi să determinăm pe elevi, pe parcursul lecţiilor de analiză literară, să treacă de la impresia iniţială că imaginea – reprezentare mintală, rezultată din utilizarea metaforei – poate fi numai vizuală sau auditivă, ci şi gustativă şi olfactivă, termică şi de apăsare (chinestezică şi tactilă). Există, după alte clasificări[10], imagini statice şi imagini cinetice (dinamice), precum şi sinestezice, care transpun datele unui simţ în limbajul altui simţ, transpun sunetele în culori, aşa cum procedaseră simboliştii, adepţii aşa-numitelor „corespondenţe".

În altă ordine de idei, nu este lipsită de însemnătate disocierea metaforei de metonimie, cu care elevii o pot confunda. Întâi se precizează sensul termenilor *metaphora* = transfer, strămutare, pe când *metonymia* = schimbare de nume (meta+onyma). Apoi, dacă metafora se bazează pe funcţia comparaţiei, metonimia – pe funcţia punerii în relaţie. Ea presupune transformări între cuvinte şi noţiuni aflate în raport logic: efectul e pus în locul cauzei, concretul în locul abstractului, opera în locul autorului sau invers. Exemple: „Prin pomi e ciripit şi cânt" (păsările); „Ascultam pe craiul Ramses şi visam la ochi albaştri" (lecţia de istorie şi respectiv, iubita poetului) ş.a.

În formarea noţiunilor din sfera speciilor literare (lirice, epice şi dramatice), parcurgem acelaşi proces al cunoaşterii, ridicându-i pe elevi de la exemplul concret la noţiune, selectând elemente constitutive ale acesteia, adică genul proxim şi diferenţa specifică, prin comparaţie şi disociere, prin clasificare şi sinteză ca rezultat al generalizării şi abstractizării. De exemplu, în formarea noţiunii de nuvelă (la clasa a VII-a, pe lângă opera *Două loturi*, de I. L. Caragiale) ne vom sprijini pe cunoştinţele elevilor despre schiţă (căpătate în clasa a VI-a, odată cu studiul prozei lui I. L. Caragiale, *Dl. Goe*). Noţiunea de schiţă îndeplineşte funcţia de noţiune-ancoră în formarea celei de nuvelă. De aceea, în finalul analizei operei lui I. L. Caragiale, elevii vor fi orientaţi să observe, paralel, *acţiunea* din schiţă şi nuvelă, *personajele, modurile de expunere.*

Pe baza generalizării faptelor oferite de cele două opere, se va întocmi la tablă o schemă care va cuprinde trăsăturile esenţiale ale schiţei şi nuvelei ca specii ale genului epic.

Schiţa	Nuvela
a) *Acţiunea* simplă, concentrată, redusă la un singur episod care, de obicei, cuprinde punctul culminant şi deznodământul;	a) *acţiunea* mai complexă şi extinsă (în timp şi în spaţiu), cuprinzând momentele subiectului, care marchează etapele evoluţiei conflictului, prin nararea unor fapte verosimile.
b) *Personajele*: puţine personaje, sumar sau printr-o singură trăsătură caracterizate;	b) *personaje* mai numeroase, complex caracterizate.
c) *Modurile de expunere*: modul de expunere principal este naraţiunea, dialogul cel secundar, absenţa descrierii.	c) Îmbinarea celor trei *moduri de expunere* şi folosirea lor în caracterizarea personajelor şi a mediului zugrăvit.
d) *Operă* literară de dimensiuni reduse.	d) *Operă* literară de dimensiuni mai ample.

Pe baza caracteristicilor de mai sus, elevii vor formula cu uşurinţă definiţia nuvelei:specie a genului epic în proză, cu o acţiune complicată, la care participă mai multe personaje, complex caracterizate şi prezentate în mediul lor de viaţă.

În dicţionare şi manuale se arată că nuvela se situează între schiţă şi roman. Dar tot aşa de bine se poate susţine că nuvela se află între povestire şi roman, mai ales ca dimensiune epică. Cum faţă de roman deosebirile sunt uşor perceptibile, vom insista în continuare pe trăsăturile care o disting în comparaţie cu povestirea. Vom raporta caracteristicile celor două specii epice la: relaţia narator-operă; relaţia ficţiune realitate; personajul şi construcţia lui; tehnica narativă.

Povestirea	Nuvela
a) *Relaţia narator-operă:* Povestirea are un caracter subiectiv.	Tinde spre obiectivitate.
b) *Relaţia ficţiune realitate:* Datele realului sunt îndepărtate, întâmplările narate la timpul trecut se caracterizează prin imprecizie şi atemporalitate	Se păstrează mereu legătura cu evenimentele relatate, situate într-un timp şi spaţiu uşor determinabile, pentru a sugera impresia de verosimilitate.
c) *Construcţia personajului* Accentul cade asupra situaţiei epice şi nu asupra personajului.	Personajul este construit cu atenţie: cu ajutorul datelor biografice, al mediului social şi a analizei psihologice.
d) *Tehnica narativă* Povestirea are un caracter evocator şi iniţiatic, apropiindu-se de basm şi mit. Oralitatea naraţiunii şi prezenţa ceremonialului înseamnă respect faţă de tradiţie, comunicarea unei experienţe etice şi legătura cu eposul popular.	Nuvela se caracterizează printr-o naraţiune concisă şi obiectivă, fără digresiuni, axată pe un conflict gradat şi riguros urmărit.

4. Noţiuni şi concepte – conceptul de curent literar

Însuşirea deplină a unei noţiuni literare reclamă, în prealabil, existenţa unui fond aperceptiv bogat şi nuanţat de lectură şi cunoaştere diferenţială a operelor. De exemplu, conceptul de evoluţie în istoria literară va fi înţeles la vârsta şcolarităţii numai după studiul succesiv al unui gen, al unei specii literare, de la o perioadă la alta, pe întreaga dezvoltare a unei literaturi. În felul acesta, noţiunile se conceptualizează: se îmbogăţesc şi se aprofundează, adăugându-şi noi teritorii din perimetrul literaturii. De exemplu, noţiunea de nuvelă, ca specie a genului epic, nu rămâne la stadiul (elementar) înţelegerii elevului din clasa a VII-a. În clasele liceale, ea se întregeşte cu alte note definitorii. O dată cu studierea operei anumitor scriitori: C. Negruzzi, M. Eminescu, I. L. Caragiale, I. Slavici, elevii învaţă despre nuvela istorică, cu o suită de evenimente înlănţuite, despre cea romantică, cu elemente fantastice, despre nuvela de analiză psihologică şi nuvela realistă. Sfera şi conţinutul acestei specii se lărgesc şi se adâncesc considerabil, adăugându-şi treptat noi tehnici de artă literară:analiza psihologică, monologul interior, fantasticul etc.

De asemenea, conceptele de clasicism, romantism, realism, simbolism etc. nu pot fi clarificate elevilor fără să fi fost citită, de către ei, o apreciabilă literatură aparţinătoare unui curent sau altul. De aceea, se poate afirma că, în conceptualizarea lor, noţiunile devin instrumente de înţelegere şi apreciere a literaturii. Referindu-se la conceptul de curent literar, se pune problema locului (într-un sistem de lecţii) cel mai potrivit pentru înţelegerea lui. De pildă, „Clasicismul" şi „Romantismul" vor fi predate înaintea studierii pleiadei de scriitori (din prima jumătate secolului al XIX-lea) care ilustrează prin opera lor particularităţile unui curent sau altul, ori după predarea monografică a scriitorilor din generaţia de la 1848? Actuale programe şi manuale nu oglindesc vreun interes pentru „curentele literare". Probabil că în clasa a XII-a se va reveni şi vor fi tratate cum se cuvine.

Oricum, profesorul este dator să supună comentării cât mai multe texte din scriitori şi critici care ilustrează sau teoretizează (sintetizează) trăsăturile curentului. Pentru înţelegerea „Simbolismului" sunt necesare nu numai exemple din poezia lui Bacovia, Minulescu ş.a.,

ci și articole programatice aparținând lui Al. Macedonski și Ovid Densușianu.

De la început trebuie clarificate elevilor câteva chestiuni de *terminologie*. De exemplu, conceptul de „curent literar" este sinonim cu cel de „mișcare literară", care se deosebește de ceea ce numim „școală literară" (de exemplu: „Direcția nouă" a lui Titu Maiorescu la „Junimea"). De asemenea, nu se poate confunda curentul literar cu unul cultural, cum a fost cel din jurul revistei *Contemporanul*.

„Curentul literar" se naște prin convergența, la un moment dat, a mai multor particularități: de ideologie comună, de o anumită conștiință estetică (vădită în programe și manifeste poetice), de preferințe tematice și tipologice, de similitudini stilistice și de legături practice (prin reviste și grupări) între scriitorii unei epoci literare.[11]

Apoi, e necesar să fie lămurită relația dintre curentele literare și marii critici din perioada respectivă. Judecata sănătoasă este aceasta: curentele literare nu au fost creația unui critic, ci experiența unei stări de spirit dominante la un moment dat. De pildă, literatura „pașoptistă", creată în spiritul esteticii romantice, cu tendințe revoluționare și colorată național, nu este creația lui Mihail Kogălniceanu, oricât de însemnat a fost rolul său de „îndrumător", ci a unei întregi generații novatoare, care a fost școlită în Europa occidentală și a creat pe teren românesc o literatură nouă, contribuind la modernizarea spirituală a întregii societăți românești. De asemenea, curentul de la *Contemporanul* era o realitate în 1885 când a venit la revistă C. D. Gherea. Aceasta nu exclude constatarea că mișcarea pașoptistă a avut parte de buni scriitori, dar i-a lipsit criticul literar, pe când curentul cultural de la *Contemporanul* a avut parte de un mare critic, însă i-au lipsit scriitori marcanți.

Întrucât fiecare curent a apărut ca o reacție față de cel precedent, dezvoltându-se prin oponență, metodologia predării acestui concept trebuie orientată spre studiul simultan al celor două curente, fapt ce mijlocește elevilor o mai durabilă receptare a specificului fiecăruia.

De exemplu, lecția despre „Clasicismul" și „Romantismul" românesc, la liceu, se poate solda cu următoarea schemă la tablă, care sintetizează trăsăturile celor două curente literare.

Clasicismul	Romantismul
1. Expresie poetică dominată de spiritul măsurii, al echilibrului, care tempereazǎ sensibilitatea și fantezia prin controlul decisiv al rațiunii.	– Etalează și dezvoltă afectivitatea: cultivă cu precădere resursele de sensibilitate și fantezie, depășind normele rațiunii clasice.
2. „Imitarea naturii", în sensul selectării aspectelor esențiale ale omului și vieții, au făcut-o strălucit scriitorii antici, deci se impune imitarea lor, mai ales a celor latini. Conform doctrinei clasice, rațiunea este principiul esențial al artei și literaturii, de aceea ea trebuie să controleze și să cenzureze fantezia, sensibilitatea și podoabele stilistice. Finalitatea operei este deopotrivă estetică și etică: ea trebuie să trezească în spectator o anumită reacție prin forma interesantă de prezentare a virtuților, pasiunilor și viciilor.	– Dimensiunea fundamentală a romantismului este „subiectivitatea", expansiunea, chiar exacerbarea „eului". În opera romanticilor regăsim o realitate nu așa cum este ea, ci cum și-ar dori-o scriitorul, de aici predilecția lui pentru mărturisirea sinceră, pentru confesiune. Ca efect al subiectivismului, la romantici apare proclamat primatul sentimentului asupra rațiunii. În locul acesteia, ei aduc căldura sensibilității, entuziasmul credinței, adorarea pasiunii, prețuirea maximă a tot ce este impresie individuală directă și senzație personală puternică. Literatura romanticilor valorifică artistic resursele inconștientului: revelații stranii ale visului, telepatiei, sugestiei, extazului, somnabulismului etc.
3. Promova frumosul, armonicul, aspectele bine ierarhizate.	– Scriitorii romantici le înlocuiesc cu pitorescul, decorativul și caracteristicul.
4. Cosmosul clasic e centralizat, unitar și ordonat, de aceea clasicismul este propriu societăților stabile și centralizate. Cadrul de desfășurare a ceea ce gândesc și înfăptuiesc personajele este unul decorativ, rece și indiferent, fără vreo influență asupra acestora.	– Cel romantic e viu și variat, de aceea reflectă mentalitatea perioadelor revoluționare, a timpurilor de tranziție. Cadrul în care evoluează personajele este, de obicei, peisajul nocturn sau momentul crepusculului: lumea unui Ev Mediu întunecat, brutal sau idealizat; regiunile depărtărilor fascinante, ale zonelor exotice ale unui Orient fabulos, ale unor ținuturi fantastice, stranii sau sublime.
5. Pentru a deveni un scriitor de geniu, el este obligat să-și însușească o tehnică desăvârșită: cunoștințe vaste, stăpânirea unor reguli de creație și aplicarea lor riguroasă. Cea dintâi regulă a doctrinei clasice este verosimilitatea": faptele neverosimile (subiect, caractere, conduită) nu pot fi crezute și nu conving, deci opera nu poate instrui, ratându-și finalitatea etică. Scriitorul credincios doctrinei clasice caută în cazul particular generalul și în cazul accidental, trecător, universalul și eternul. Respectul „bu-	– Scriitorul romantic refuză constrângerea oricărei legi sau norme literare. Libertatea conceperii creației artistice este pentru el un mod de a protesta împotriva a tot ce înseamnă dogmatism, conformism, conservatorism – în artă și societate. Ca structură, acțiunea operelor nu este condusă de logica anumitor caractere, ci se desfășoară în funcție de nevoia scriitorului de a demonstra un fapt, de a pleda sau nu contra unor idei. De aceea acțiunea apare „neverosimilă", cu finaluri forțate, teatrale, chiar absurde. Scriitorul romantic este preocupat de a construi imagini ideale ale lumii și vieții. De aceea preferă un ton solemn și un stil încărcat

nei cuviințe" stă la baza creației clasice, adică necesitatea de a realiza o armonie internă a operei: consecvența personajului de-a lungul operei, concordanța între caracterul eroului, conduita sa etc. De asemenea, un acord cu publicul și cu gustul „Curții", obligația de a nu amesteca genurile, a le păstra caracterul și puritatea.

6. Eroii prezentați de clasicism sunt oameni tari, proprii lor stăpâni, care-și fac totdeauna datoria, învingându-și sentimentele potrivnice unei etici prestabilite. Personajul clasic este de origine nobilă, stăpânit de rațiune și departe de pasiune, caracterizat printr-o dominantă. El reflectă atât idealul de om clasic, înzestrat cu însușiri morale înalte (curaj,vitejie, generozitate), aflate numai în rândul nobilimii și în familiile regale, cât și caractere umane (avarul, lașul, naivul). Personajul clasic rămâne neschimbat de-a lungul apariției sale în operă, constituind o structură unitară și exemplară.

7. Tehnica artistică e încorsetată de canoanele unei estetici prestabilite, prin *Arta poetică* a lui Boileau. Regula celor trei unități prescrie o acțiune unică, desfășurată într-un singur loc și pe durata unei zile. Se adaugă unitatea de ton, concepția anistorică și metafizică, pasiunea pentru viața morală a omului, claritatea și armonia compoziției, economia de material lexical și de mijloace stilistice.

8. În literatura universală clasicismul apare în secolul al XVII-lea, în literatura română predomină abia la începutul secolului al XIX-lea.

9. Conținuturile clasice se exprimă, de obicei, prin tragedie, dramă și comedie, prin fabulă, satiră și epistolă, prin epopee, idilă și pastorală, prin odă, dar și prin poezia de dragoste de tip anacreontic.

de tropi. El se pronunță și pune în practică libertatea formei, amestecul de genuri și specii literare, lărgirea vocabularului, libertățile sintaxei,varietatea versificației, bogăția figurilor de stil, limbajul colorat și firesc adresat unui public larg și divers.

– Eroii romantici pun viața lor sentimentală deasupra oricărei rațiuni superioare. Ei sunt firi problematice, instabile, inadaptabile, nemulțumite, frământate de întrebări, căutând un răspuns, o soluție, o rezolvare pentru ei sau pentru societate. În selectarea tipurilor și construirea personajelor, romanticii preferă caractere care se impun prin forța pasiunii lor ieșite din comun, naturi deosebite, rare, chiar stranii, plasate în împrejurări neobișnuite pentru a-și demonstra excepționalitatea. Pe de o parte apar: firile demonice, banditul generos, persecutatul și ostracizatul, personajul fatal, damnatul strivit de destin – tipuri preferate de romantici. Pe de altă parte: eroul exaltat, generosul excesiv, altruistul gata să se sacrifice etc.

– Arta romanticilor e liberă, disprețuiește orice norme, orice regulă de conformare, cum se vede și în „Prefața" la drama *Crowell* de V. Hugo. Predilecția romanticilor se îndreaptă spre hiperbolă, simbol, antiteză, spre retorism, pentru efectul patetic obținut printr-un stil fastuos și prin cultivarea intimismului. Cum imaginația devine mijloc de cunoaștere, un mod special de percepție a esențelor, a intuiției, ea justifică gustul romanticilor pentru pitoresc exotic, fantastic, pentru spontan și supranatural, pentru reverie, pentru toate îndrăznelile fanteziei.

– Dacă în literatura universală romantismul se impune în primele decenii ale secolului XIX-lea, în perimetrul culturii române el devine predominant la mijlocul acestui veac.

– Conținuturile romantice (exaltarea trecutului istoric, dragostea pentru elementul folcloric, pentru natură ș.a.) se exprimă în baladă, în meditație, în poezia patriotică și socială, în pastel, precum și în drama romantică.

În concluziile acestei lecţii, se vor căuta cu elevii argumente pentru a se demonstra adevărul că în literatura română clasicismul şi romantismul nu sunt curente „succesive şi rivale", ci coexistă în opera aceloraşi scriitori: Gr. Alexandrescu, Heliade Rădulescu, C. Negruzzi şi V. Alecsandri.

Note:

1. Vezi /*Programa de/Limba şi literatură română* (clasele V-VIII), aprobată prin Ordin al ministrului nr. 4237 din 23. 08. 1999.
2. Tudor Vianu, *Receptarea operei de artă*, în Estetica, Editura pentru literatură, Bucureşti, 1968, p. 299-300.
3. Hans Robert Jauss, *Experienţa estetică şi hermeneutică literară*, Editura Univers, Bucureşti, 1983, p. 167.
4. Sivian Iosifescu, *Lectura,* în vol. *Construcţie şi lectură*, Editura Univers, Bucureşti, 1970,p. 349.
5. Apud Paul Cornea, *Introducerea în teoria lecturii*, ediţia a II-a, Editura Polirom, Iaşi, 1998, p. 198.
6. Apud Alina Pamfil, *Didactica limbii şi literaturii române* (gimnaziu) pentru învăţământul în limbile minorităţilor naţionale, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2000, p. 74.
7. Tudor Vianu, *Problemele metaforei şi alte studii de stilistică*, E.S.P.L.A., Bucureşti, 1957, p. 29.
8. Lucian Blaga, *Trilogia culturii*, Editura pentru Literatură Universală, Bucureşti, 1969, p. 275-289.
9. Tudor Vianu, *Problemele metaforei..., op. cit.*, p. 77-78.
10. Apud Rene Wellek, Augustin Warren, *Teoria literaturii*,Editura pentru Literatură Universală, Bucureşti, 1967, p. 246.
11. Apud Adrian Marino, *Dicţionar de idei literare*, I, Editura Eminescu, 1973, p. 283 şi urm.

V. IPOSTAZELE ÎNVĂŢĂRII LA LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ

1. Tipuri şi criterii ale procesului învăţării

În general, prin învăţare se înţelege o activitate conştientă având ca rezultate fie achiziţii de cunoştinţe, fie operaţii intelectuale şi însuşiri de personalitate, toate devenind „bunuri" personale, întărite mereu prin exerciţii. De asemenea, nimeni nu mai contestă astăzi faptul că învăţarea este condiţionată de perceperea iniţială a materialului de asimilat, de înţelegerea şi memorarea acestuia, completate de întrebuinţarea lui în noi conexiuni şi sisteme de informaţii.

În legătură cu actul propriu-zis al învăţării, se constată un paradox. În timp ce teoriile de diverse orientări se distanţează, prin generalitatea lor, de demersul practic al însuşirii, cei care învaţă (elevii şi studenţii) spun, de obicei, la modul concret: „învăţ" la matematică, istorie, literatură ş.a.m.d. Cel care întrebuinţează numai singur verbul „a învăţa" nu prea dobândeşte nimic. De aceea se naşte întrebarea: poate exista un „model" al învăţării pentru toate disciplinele şcolare? Dacă răspunsul este afirmativ (cum ni s-au prezentat „învăţarea deplină, eficientă" ş.a.), atunci „modelul" respectiv trebuie să aibă un caracter pe cât de abstract, pe atât de general încât învăţarea fiecărei discipline să încapă sub cupola lui, susţinută de nişte principii generale de care ţine seama sau nu actul învăţării concrete. Dacă răspunsul este negativ, fiecare disciplină îşi construieşte un „model" propriu al învăţării, fără a fi preocupată dacă acesta se potriveşte şi altora, rămânând ca psihologia şi pedagogia să construiască, la modul teoretic, un „supramodel" bazat deopotrivă pe propriile cercetări şi pe cele aparţinând ştiinţelor particulare.

Judecăţile de mai sus îşi au motivarea tocmai în distanţa prea mare care există între teoriile învăţării, rod al cugetării şi experimentării psihopedagogice, şi practicile procedurale ale învăţării. Pentru a o micşora, unii teoreticieni au construit cât mai multe tipuri de învăţare, concepute nu pe criterii unice, ci mixte. De pildă, R. Gagne îşi „aranjează" cele opt tipuri de învăţare în mod „ierarhic", de la simplu la complex, întemeindu-se pe ipoteza că „fiecare învăţare de ordin superior depinde de stăpânirea celei precedente".[1] Astfel, tipurile recomandate aparţin unele psihologiei şi ştiinţelor cognitive, altele celor de nuanţă asociaţionistă etc. Căci e o mare deosebire între învăţarea stimul – răspuns, între acea bazată pe reacţia în lanţ, pe asociaţia verbală, pe de-o parte, şi tipurile superioare, numite de autorul lor, învăţarea conceptelor, a principiilor şi a rezolvării de probleme. Însuşi Gagne recunoaşte că diferenţele dintre tipurile respective sunt mai importante decât asemănările. Probabil atât Gagne, Bruner, Bloom, cât şi alţii şi-au dat seama că nu există o succesiune unică în învăţare, că aceasta depinde de diferiţi factori:

– de învăţarea anterioară;
– de natura materialului de învăţat;
– de particularităţile individuale ale elevilor;
– de obiectivele operaţionale propuse etc.

În privinţa modului de abordare a conţinutului ştiinţific în procesul învăţării, pedagogul german Gunter Claus[2] recomanda câteva criterii:

– să se analizeze structura conţinutului şi operaţiile de însuşire ale acestuia;
– să se urmărească simultan formarea capacităţilor mintale şi însuşirea cunoştinţelor;
– să se procedeze la structurarea independentă a conţinutului prin învăţare dirijată şi nedirijată.

Din majoritatea cercetărilor consacrate tipurilor sau categoriilor de învăţare rezultă o diversitate a criteriilor, urmărindu-se fie formarea de capacităţi mintale, fie a unor performanţe informaţionale, fie modificarea comportamentului subiecţilor care învaţă. Substanţa, adică conţinutul ştiinţific al demersului educativ, este prea puţin luată în seamă.

Însă, cercetările de psihologie cognitivă din ultimii ani oferă noi „legităţi" şi orizonturi procesului învăţării. Datorită lor, de pildă, a fost

infirmată teza caracterului unitar al memoriei. În locul unei facultăți psihice unitare, psihologia cognitivă susține existența mai multor sisteme mnezice diferite: memorii senzoriale, memorie semantică, memorie procedurală, memorie explicită, memorie implicită etc „Subiectul uman dispune de memorii diferite, fiecare cu legități și mecanisme proprii..."[3] De particularitățile acestora vor ține seama disciplinele particulare în didactica învățării. De asemenea, vor recurge la funcționalitatea „memoriei de lucru", văzută ca o parte activă a memoriei de lungă durată, la „focalizarea" atenției subiecților, fapt care înseamnă activarea unor conținuturi din memoria de lucru.[4] După psihologia cognitivă, cunoștințele de memorie sunt organizate sub mai multe forme: rețele semantice, rețele propoziționale, scheme și scenarii sau rețele neuromimetice.

2. *Didactica și logica învățării*

În studiile de didactică se vehiculează astăzi o sumedenie de concepte polisemantice: „logica predării proiectate", „modelul logicii instruirii", „principiul tehnologic", „principiul procedural" etc. Prin ele se descrie un anumit tip de comportament al profesorului în activitatea de predare. Dar nu se spune al cărui profesor: de fizică sau desen, de chimie ori de educație fizică? Mai mult, se recunoaște că: „principiul tehnologic" nu tinde să descrie cum profesorul „X" își concepe în mod concret predarea „regulilor și standardelor cerute de natura conținutului, de particularitățile elevilor"[5], ci se referă la relația: obiective-criterii-sarcini. De pildă, când profesorul își propune să utilizeze îndeosebi „metoda descoperirii", conform principiului enunțat, dominante în actul didactic respectiv sunt: lansarea de ipoteze, cadrul problematizant, activitatea de cercetare individuală și mai puțin frontală a elevilor.

Sigur, toate cele amintite sunt importante, dar ele vor fi întotdeauna determinate tocmai de natura conținutului științific al lecției. Nu orice conținut oferă material potrivit pentru descoperire sau problematizare. Nici chiar profesorii, când intră în clasă, nu prea spun: „predau" o lecție prin conversație sau prin expunere ci, mai degrabă, spun:predau „Cazurile substantivului", predau romanul *Ion* al lui Liviu Rebreanu, predau „Teorema lui Pitagora" sau „Războiul de independență din 1877-1878". De aceea, a nu se ține seama, în actul învățării, de

specificul concret al disciplinei respective, care reclamă o anumită metodologie, înseamnă golirea actului didactic de fondul său esențial; oferind astfel argumente teoriei mioresciene a „formelor fără fond". De pildă, analiza unui pastel de V. Alecsandri nu oferă nici pe departe posibilități de predare prin problematizare precum analiza romanului *Ultima noapte*... al lui Camil Petrescu. Deci mai firească ni se pare relația: obiective-conținut-metodologie, decât cea amintită mai sus.

Pe de altă parte, se repetă judecata conform căreia structurarea oricărui conținut nu poate face abstracție de „unitatea logicului și psihologicului" și, deci, ordonarea didactică nu se suprapune aidoma peste ordonarea științifică, prin ordonare înțelegându-se o anumită succesiune a conceptelor, ideilor și teoriilor care susțin o disciplină. Dacă structurarea psihologică vizează conștientizarea proceselor psihice angajate în învățarea unei unități de conținut, structurarea logică vizează aspectul formal, extern al cunoștințelor, pentru a ieși în evidență adevărul lor. Însă nu este de ajuns. De multe ori structurile cognitive sunt ordonate și puse în raporturi combinatorii prin logica disciplinei predate în primul rând. De pildă, nu se predau întâi părțile secundare de propoziție, ci cele principale pentru că acestea din urmă formează nucleul comunicării, și nu pentru a respecta principiul didactic: de la ușor la greu, de la simplu la complex, cum s-ar putea crede. Ordinea predării cazurilor substantivului sau a diatezelor verbale este „dictată" de logica limbii române, apoi de logica didacticii.

Dacă logica limbii asigură corectitudinea exprimării, logica formală impune claritatea prin argumente a acesteia. Cu alte cuvinte, în procesul învățării trebuie să existe o deplină corespondență între cunoștințele însușite și adevărul exprimat, în sensul că fiecare noțiune să aibă o „relevanță", să servească unei demonstrații sau aplicații. La întrebarea, de altfel legitimă, în ce ar consta gradualitatea predării-învățării unei științe? I. Neacșu răspunde: „în achiziția treptată de cunoștințe construite piramidal, așa cum orice teoremă se bazează pe alte teoreme demonstrate în prealabil".[6] Afirmația este credibilă, dar fără concretizarea ei la o anumită disciplină și la fiecare nivel în parte rămâne o pură abstracție.

Referindu-ne la raportul dintre știință și logică, vom aminti un adevăr acceptat de majoritatea cercetătorilor, anume că în secolul XX s-a statornicit, datorită lucrărilor lui Bertrand Russel și ale altora, o

„viziune logică a științei". Ca atare fiecare știință tinde spre o abordare logică a teoriei. Dacă admitem că „o teorie este un sistem de enunțuri, deduse prin aplicarea de reguli dintr-un corp de axiome, scrise într-un limbaj ce folosește un număr fix de predicate, care se referă la proprietăți sau relații între obiecte"[7], atunci trebuie optat pentru exprimarea unei teorii consistente și complete. Adică, din teoriile respective să nu poate fi deduse o propoziție și negația ei, apoi teoriile să fie construite cu predicatele admise, care aparțin sistemului respectiv.

Unde găsim astfel de teorii? Chiar în corpul de legi al fiecărei științe. Legile sau teoremele respective impresionează tocmai prin limpezimea și logicitatea formulării lor nude, fără adaosuri de nici un fel. De aceea în tratatele științifice se vede o grijă deosebită pentru fundamente, pentru conceptele de bază, pentru caracterul riguros al demonstrațiilor, pentru încadrarea ideilor și faptelor experimentate în teorie, și justificarea lor prin ea însăși. Spre această acuratețe trebuie să năzuiască și didactica. Iar dacă există o distanță prea mare între logica științei și logica didacticii, de vină nu este nici știința, nici disciplina școlară corespunzătoare acesteia, ci lipsa de logică sau tratarea ilogică a unui conținut științific de către un profesor ori autor de manual școlar.

Sigur, există mai multe similitudini între un tratat științific și un manual școlar, însă nu același mecanism logic guvernează organizarea științei, pe de-o parte, și procesul învățării acesteia, pe de altă parte. În drumul ei ascendent, știința își adaugă legi și noțiuni noi fără să țină seama sau chiar venind în contradicție cu preceptele didacticii. De pildă noțiunile de „mulțime" la matematică și de „structură" la disciplinele umaniste au „încălcat", în predarea lor, cunoscutul precept care stă la baza învățării oricărei noțiuni: de la ușor la greu, de la simplu la complex. Înseși conceptele respective fiind complexe, învățarea lor nu se mai putea face pe cale inductivă, ci pe aceea deductivă. Întâi mulțimea și apoi numărul, întâi noțiunea de structură, apoi elementele care o compun.

Această strategie a învățării nu mai urmează calea diacronică, evolutivă, a acumulării noțiunilor și informațiilor, ci aceea sincronică, a învățării corelative. De aceea credem că nu mai poate fi argumentată afirmația potrivit căreia „știința se însușește mai bine în modul în care ea crește"[8]. Judecata aparține lui Mircea Malița și ea este

dedusă din următoarea ipoteză: „pentru cel ce învață, procesul de dobândire a unei cunoștințe teoretice, ca să fie durabil și eficient, nu trebuie să sacrifice caracterul experimental al descoperirii ei"[9]. Dacă se acceptă ad-litteram această judecată, atunci logica științei înlătură cu totul logica didacticii. Impunându-și tiranic silogismul propriu, știința înăbușe apariția și derularea unui raționament generat de necesitățile învățării: ușurința ori dificultatea predării unor noțiuni, gradul de pregătire al celor care învață (studenți sau elevi), nivelul capacităților intelectuale, timpul aflat la dispoziție, obiectivele învățării etc.

Afirmația de mai sus privind repetarea experimentului descoperirii cunoștințelor ridică cel puțin două întrebări: cel care învață are timpul necesar pentru așa ceva? Apoi, e absolut obligatoriu pentru fiecare categorie de cunoștințe? Credem că nu. Chiar însușirea acelorași cunoștințe a necesitat un buget de timp mai dilatat la generația bunicilor și mai concentrat la aceea a nepoților, semn că una din cele două tabere, dacă nu cumva amândouă, nu au repetat fazele descoperirii acestora, experimentul lor genetic. Se știe, ceea ce învață astăzi nepoții în clasele gimnaziale, bunicii lor învățaseră în clasele terminale ale liceului.

Pe de altă parte, în tratat, știința este „aranjată" diacronic, fără să respecte criterii pedagogice, pe când cursul pentru studenți, manualul școlar pentru elevi trebuie să respecte anumite condiții ale procesului învățării. Tocmai din această confruntare se ivește ceea ce numim logica didacticii, adică modul de prelucrare, resistematizare și predare- învățare a unui conținut științific de cunoștințe. Faptul că în predarea gramaticii limbii române sintaxa propoziției nu se mai studiază separat de aceea a frazei, ci îmbinat: subiectul și subordonata subiectivă, predicatul și propoziția predicativă, atributul, complementul și subordonatele corespunzătoare, e un argument că logica didacticii specialității a învins aici în concurență cu logica științei limbii din tratatul elaborat sub egida Academiei. Mai mult, logica didacticii s-a bazat, în acest domeniu, nu numai pe procedarea de la simplu la complex, de la ușor la greu, ci și prin modalitatea învățării corelative întrucât nici o noțiune nu există izolat, ci are corespondențe cu unele noțiuni înrudite prin funcție gramaticală, cu altele prin conținut semantic. Sigur, există și alte criterii de succesiune logică a predării-

învățării, de la curiozitate la pasiune, de la problematic și greoi la claritate și eleganță, de la joc didactic la însușirea unor reguli și definiții etc.

În ce sector al procesului învățării își poate face mai mult simțită prezența logicii didacticii? Tocmai în predarea și învățarea noțiunilor de bază, în scurtarea timpului însușirii lor. Pentru a realiza acest deziderat actul învățării va fi simplificat și curățat de ingredientele „scientiste" provenite fie de la științele particulare, fie din partea celor psihopedagogice. Adică, drumul de formare a noțiunilor e prea lung, uneori întortocheat, și însoțit de prea multe informații. Ori pe elev sau pe student îi interesează conceptele cheie care să devină, ulterior, instrumente operatorii. În acest sens, logica didacticii se va sprijini mai mult pe aceea formală, clasică, și pe constituirea logicității moderne.

Pe ce trebuie să se bazeze procesul învățării? Pe cuceririle științei și filosofiei moderne. În aceste domenii totul pornește de la corectitudinea enunțului. De ce nu s-ar porni în învățare la fel? „Un enunț este adevărat, afirma Heidegger, atunci când ceea ce are el în vedere se potrivește cu lucrul despre care se face enunțul"[10] Pentru concretizare, el definește aurul real ca aur autentic, întrucât realitatea lui se potrivește întotdeauna cu ceea ce gândim, de fapt, despre acesta. Iar aurul fals este nereal, este o aparență, întrucât enunțul nu se potrivește cu lucrul la care ne-am gândit.

Așadar, ce fel de logică a enunțului mijlocește sau însoțește actul învățării? E aceeași pentru toți elevii și pentru însușirea tuturor disciplinelor școlare? E foarte greu de dat un răspuns sigur.

După cum se știe, în Grecia antică, procesul de instruire se numea „paideea", alături de care mai exista cuvântul „rhytmisomai", care însemna „a ritma un tânăr". „A ritma un tânăr – spune A. Pleșu – înseamnă a-l ajuta să-și găsească ritmul propriu, nu a-i da un ritm din afară. Pentru asta e nevoie de un maestru, de o ambianță, de un statut... Greșim ori de câte ori ne imaginăm ca fiind posibil un model paideic omogen, o rețetă de a învăța pe cineva ceva. Așa ceva nu există. Misterul oricărui act pedagogic este adaptarea la elevi: a respecta libertatea fiecăruia și a o dirija discret către o și mai mare libertate, către adevărata libertate".[11] După A. Pleșu pericolul care pândește învățământul este „schema -rețetă gata făcută" de care tânărul trebuie să se dezvețe și de care, eventual, nu se mai dezvață

toată viaţa. Această idee a „dezvăţatului" de gândirea de rutină şi de locuri comune se află şi într-o conferinţă a lui C. Noica, ţinută la Institutul de Cercetări Atomice, filosoful învăţându-i pe cercetătorii de acolo, saturaţi de cunoştinţe de specialitate, să se „dezveţe" de unele pentru a putea învăţa altele. În cazul elevilor şi studenţilor e de dorit să se ştie de ce anume trebuie „dezvăţaţi" pentru a învăţa ce prevede programa şcolară. E adevărat, sunt şi persoane care nu trebuie să se lupte cu „dezvăţul" pentru că nu au învăţat nimic temeinic niciodată. Însă această categorie nu intră în atenţia noastră.

Să revenim la frumoasa sintagmă: „a ritma un tânăr". Aceasta ar putea însemna a-l călăuzi discret pentru a-şi găsi un mod de gândire şi de exprimare personale. Modelele lui pot fi câteva: dascălul, manualul, părintele etc. Însă limba maternă, prin logica şi topica ei, învaţă să comunice limpede ce gândeşte. Deci, „a ritma un tânăr" poate însemna şi a-l determina să-şi găsească propria logicitate în exprimare. Dacă imaginăm procesul învăţării unei noţiuni sub forma unei „scări" cu mai multe trepte, vom observa că nu toţi elevii au nevoie de escaladarea tuturor treptelor pentru a-şi însuşi noţiunea respectivă. Ceea ce-i deosebeşte este tocmai puterea minţii şi stăpânirea logicii învăţării, cu fazele cunoscute. Unii vor parcurge încet fiecare treaptă, alţii sar peste anumite trepte. E un indiciu al gradului în care elevii au deprins algoritmul logic al învăţării.

Sigur, nici logica didactică nu poate face abstracţie de principiile logice tradiţionale aristotelice: de principiul identităţii al contradicţiei, al terţului exclus şi al raţiunii suficiente. Nu de a constitui din acestea un obiect de studiu, ci de a nu veni în contradicţie cu ele prin cele afirmate în lecţii. În definitiv, definirea esenţei lucrurilor, a noţiunilor şi fenomenelor înseamnă respectarea identităţii lor, dincolo de vicisitudinile accidentelor. Dacă principiul contradicţiei şi al terţului exclus înlesnesc, în demersul didactic, distingerea afirmaţiilor adevărate de cele false, principiul raţiunii suficiente îndeamnă la argumentarea spuselor, pentru că nici o propoziţie veridică nu există fără un temei, fără o justificare, fără fundament.

Bazându-se pe teza „bunului simţ „ logica tradiţională şi cea modernă au impus procesului de cunoaştere două valori: „da" şi „nu", adevărat ori fals. Adică, afirma C. Noica, un fel de „învingem" sau „murim". De aceea filosoful o numeşte logica lui Ares, zeul războiului,

pentru că uzează de arme convenţionale. Acesteia el îi opune o logică nouă care foloseşte mijloace moderne, pe bază de calcule şi mecanisme automate. Pe aceasta o numeşte logica lui Hermes, zeul comunicării şi al interpretării.[12] Dacă în cazul logicii lui Ares postulatul cunoaşterii este considerarea părţii în întreg, în cazul logicii lui Hermes întregul este în parte şi se lasă interpretat de ea.

Ce fereastră deschide în plus în procesul cunoaşterii logica lui Hermes? Una mai largă şi care înlesneşte multitudinea interpretărilor, deci depăşirea valorilor exprimate prin da sau nu, adevărat sau fals şi acordarea libertăţii răspunsurilor, la care se referea şi A. Pleşu. În termenii didacticii aceasta ar însemna pasul făcut de la gândirea reproductivă la aceea creativă. Deşi Noica declară că totul în cunoaştere pleacă „de la descriptiv spre inductiv, cu tendinţa de a ajunge la deductiv şi axiomatic", el spune clar că acesta este numai unul din demersurile cunoaşterii. Însă cel mai frecvent mod de predare-învăţare: se adună fapte, se descriu, se compară şi se clasifică pentru a degaja „legea" lor. Aşa se procedează cu noţiunile de matematică şi de gramatică, procesul formării lor se încadrează în logica lui Ares, pe când strategia formării noţiunilor de literatură poate folosi eficient criteriile logicii lui Hermes.

3. „Situaţia de învăţare" – act de comunicare

Recent şi-a făcut apariţia în teoria didacticii învăţării unui nou concept – cel de „situaţie de instruire". Infiltrarea lui în gândirea pedagogică românească s-a făcut dinspre studiile francofone. Îmbrăţişat cu generozitate de unii pedagogi [13] conceptul amintit pare sortit să producă mutaţii în mentalitatea şi practica profesorilor de diferite discipline şcolare. Similar altor teorii şi concepte, cel de care ne ocupăm acum este opus unor demersuri teoretice deja cunoscute. Astfel „situaţia de instruire" vine în contradicţie cu tendinţele „deductiviste" şi cu metodele aplicaţioniste din practica învăţării. Noul concept presupune un studiu ştiinţific al procesului de învăţământ axat pe „metodele reglatoare", inspirate din „pedagogia realului". Adică „situaţia de instruire" este văzută ca „entitate pedagogică de sinteză" a cărei sferă încorporează factori de ordin psihologic, social şi pedagogic.

Încercându-se o definiţie a conceptului, s-a pornit de la cuvântul latinesc „situs-a-um" care înseamnă „aşezat, situat, clădit". În limba

franceză, substantivul „situation" şi verbul „situer" exprimă acelaşi sens. Dacă în această limbă există şi sintagma „avoir une belle situation", în limba română există chiar mai multe. De pildă, se spune despre cineva că are o „situaţie de invidiat" sau că altcineva, prin conduită şi exprimare, s-a pus într-o „situaţie delicată".

În didactică „situaţia de instruire" presupune plasarea elevului sau a clasei de elevi într-o „reţea de relaţii" cu conţinutul ştiinţific al materiei de predat, pe de o parte, şi cu „mediul" de investigat, pe de altă parte. Cele două zone sunt considerate ca adevărate „rezervoare" de „situaţii de instruire". De aceea conceptul are un caracter multifactorial, reclamând o triplă examinare: psiho-socio-pedagogică. Analiza psihologică va reţine procesele psihice prezente în predare-învăţare, cea sociologică domeniul socio-uman (interrelaţii, influenţe etc.), cea pedagogică-structuri cognitive şi operatorii.

De obicei, orice „situaţie de învăţare" presupune un context, adică mediul şcolar, o intervenţie pedagogică, adică acţiunea de predare a profesorului, un act de învăţare ce aparţine elevului şi nişte rezultate finale materializate în cunoştinţe, sentimente, abilităţi, atitudini etc.

Se spune că orice „situaţie de învăţare" este un act de comunicare şi că orice fel de învăţare este întotdeauna contextuală. Fiecare disciplină şi-a creat şi perfectat noi „situaţii de învăţare". Cadrul situaţional diferă în predarea chimiei faţă de cel al predării unei limbi străine, după cum cel al predării gramaticii se deosebeşte de cadrul rezervat educaţiei fizice. Cu toate acestea, putem considera că „situaţia de instruire" la nivel şcolar este mereu un act de comunicare. Dialogul euristic este de neînlocuit, iar conexiunea inversă asigură fluxul de idei, cunoştinţe etc. Privită prin grila teoriei comunicării, „situaţia de învăţare" înlesneşte accesibilitatea noţiunilor cu o mai bună economie de timp şi de efort. Cu ani în urmă, Bruner era de părere că „orice idee, orice problemă, orice sumă de cunoştinţe pot fi prezentate într-o formă destul de simplă pentru ca orice elev să le poată înţelege, într-o versiune recognoscibilă".[14]

Adevărul acestor afirmaţii se verifică tocmai prin preceptele teoriei comunicării. Adică, în orice „situaţie de învăţare" s-ar afla elevul sau profesorul trebuie să aibă libertatea de a spune ce gândesc. Însă cu condiţia de a fi înţeleşi de cei cărora li se adresează. Aceasta pentru

că fiecare se foloseşte de un limbaj pentru a-şi exprima propria gândire şi simţire într-o situaţie dată. Limbajul înseamnă comunicare, dar nu se comunică nimic dacă vorbirea e lipsită de sens. Se ştie: orice mesaj trebuie să fie inteligibil, adică dotat cu înţeles accesibil partenerului. În acest sens, lingviştii preocupaţi de teoria comunicării au tendinţa de a evita termenul de „gramaticalitate", pentru a impune termenul de „pertinenţă semantică", mai potrivit, spun ei, în caracterizarea unei fraze din punct de vedere al sensului.[15] Adică predicatul să fie pertinent în raport cu subiectul ş.a.m.d.

Aşadar, prima condiţie a reuşitei într-o „situaţie de învăţare" este înţelegerea rapidă şi deplină a unui conţinut ştiinţific. În predarea lui semantica se întâlneşte cu sintaxa. Din această perspectivă, în conceperea unei situaţii de învăţare e bine să se ţină seama de teoria „contextuală" sau funcţională a semnificaţiei cuvintelor. Potrivit acesteia, sensul unui cuvânt este dat de ansamblul contextelor din care face parte, semnificaţia fiind rezultatul combinărilor permise pentru un termen dat. Oricât de abstract ar fi un conţinut ştiinţific, el trebuie transpus în „vorbirea" profesorului sau în „convorbirea" acestuia cu elevii săi. Dialogul se desfăşoară în prezenţa locutorului şi interlocutorului. El variază prin ton, debit, mimică, gesturi etc. de la o „situaţie de învăţare" la alta şi de la vorbitor la altul. „Convorbirea" didactică este deopotrivă inteligentă şi emoţională. Însuşirea unei noţiuni gramaticale după manual sau memorarea analizei unui text literar după exegeza unui critic nu pot fi considerate nicicum rezultatul unor „situaţii de învăţare".

A doua condiţie de care depinde eficienţa unor „situaţii de învăţare" este „ordonarea didactică", de care ne-am ocupat în subcapitolul precedent. Este vorba de o anumită succesiune a conceptelor, ideilor şi teoriilor ce se degajă din contextul unei unităţi de conţinut. Se ştie că atât demersul inductiv cât şi cel deductiv presupun o ordonare a enunţurilor, explicaţiilor şi demonstraţiilor care ţin seama de logica didacticii. În predarea unui set de informaţii există structuri variate adaptate conţinutului ştiinţific respectiv, structuri de lanţ, ramificate, concentrice, spiralate sau mixte.

A treia condiţie care asigură reuşita „situaţiei de învăţare" este conturarea dimensiunii acesteia. Unii teoreticieni sunt înclinaţi să pună

semnul egalităţii între lecţie ca unitate didactică şi conceptul pe care-l discutăm. Dacă ar fi aşa, atunci profesorii nu ar mai preda lecţii de gramatică, literatură şi altele, ci ar merge în clasă pentru „a crea” o situaţie instructiv-educativă. Este o utopie să se creadă că o singură „situaţie de învăţare” poate acoperi spaţiul unei întregi lecţii. Nici conţinutul, nici formele de activitate (frontale, independente, pe grupe etc) şi nici procesele psihice angajate nu permit aşa ceva. În viziunea noastră, „situaţia de învăţare” este o structură cognitivă, axată pe un conţinut unitar care solicită aceleaşi capacităţi mintale pe o durată limitată de timp, fără a supraîncărca procesul asimilării de cunoştinţe şi fără a provoca elevilor stări de oboseală sau inhibiţie. „Situaţia de învăţare” este valabilă numai în măsura în care restructurează lecţia înlăturând succesiunea osificată a aceloraşi „verigi”, „etape” etc.

În conceperea unei entităţi didactice de acest gen sunt importante trei aspecte: prelucrarea unui conţinut ştiinţific pentru a-l face accesibil, asigurarea unor relaţii cooperante între profesori şi elevi, activizarea acelor procese psihice care favorizează învăţarea eficientă. Toate trei deopotrivă trebuie integrate în „situaţia de instruire” bine delimitată. Şi în cazul acestui concept se verifică raţionamentul lui D. D. Roşca potrivită căruia: „Nu vei putea vedea limpede decât acolo unde ai reuşit să stabileşti contururi şi limite precise. Pentru a vedea clar într-un conţinut oarecare, e nevoie să-l stăpâneşti cu mintea ca pe un întreg bine închegat”.[16] Deci, trebuinţa de a vedea întreg este condiţionată de nevoia de a vedea limpede.

„Situaţii de învăţare” există mereu în demersul didactic, fie în lecţiile de literatură, fie în cele de gramatică. De pildă, în predarea diatezelor verbale (vezi capitolul 3), elevii au fost nevoiţi să se concentreze asupra înţelegerii şi însuşirii celor trei diateze; în receptarea romanului *Baltagul*, de Mihail Sadoveanu, elevii pot rezolva pe grupe caracterizarea personajului principal, Victoria Lipan, privind-o în trei ipoteze, „stăpâna”, „călătoarea”, „justiţiara”, fiecare grupă concentrându-se asupra unei situaţii de învăţare desfăşurate simultan; în analiza romanului *Concert din muzică de Bach*, de Hortensia Papadat Bengescu, elevii vor aduce argumente pentru a elucida trei aspecte esenţiale: „ideea de concert”, „imaginea familiei” în roman şi tehnica „analizei psihologice”.

4. Învăţarea prin identificare

În predarea-învăţarea fiecărei discipline se pot descoperi felurite „trepte" care ţin de specificul acesteia. Procesul didactic al dobândirii cunoştinţelor de limbă şi literatură cunoaşte patru trepte esenţiale şi uneori obligatorii, care îl ajută pe elev să înainteze spre ştiinţă, căpătând o tot mai sigură competenţă valorică. Cele patru trepte se pot descoperi atât în practica profesorilor cât şi în studiul atent al manualelor. Aceste „trepte" sunt învăţarea prin „identificare", învăţarea prin „opoziţie" sau antiteză, învăţarea prin „corelaţie" şi învăţarea prin „transfer". În însuşirea de noi cunoştinţe succesiunea lor este mereu aceeaşi şi rareori pot fi inversate, întrucât orice fel de învăţare începe cu identificarea, opoziţia are nevoie de ea, după cum corelaţia nu poate exista fără resorturile antitezei. De asemenea, transferul de cunoştinţe nu se poate efectua fără parcurgerea treptelor amintite. Aceste „trepte" nu sunt singurele în predarea-învăţarea limbii şi literaturii, practicienii pot oricând completa lista propusă de noi.

Cele patru trepte îşi găsesc temeiul şi în faptul că subiecţii care învaţă se îndreaptă ei spre ştiinţă (participă activ) şi nu aşteaptă ca aceasta să vină spre ei. În acest sens M. Maliţa afirma cândva că nici o cunoştinţă nu ocupă acelaşi loc în scara de valori a mai multor persoane. Aceasta înseamnă că nu toţi subiecţii sunt în stare să parcurgă cu uşurinţă treptele învăţării: o parte dintre ei rămân la stadiul identificării şi numai cei bine dotaţi şi sârguincioşi ating stadiul învăţării corelative şi a celui prin transfer.

Ce înseamnă „a identifica?". Înseamnă a recunoaşte, a constata identitatea unei noţiuni şi a-i motiva existenţa. Motivarea se poate face numai prin aceea „sumă" de argumente care justifică funcţia valorică. Ea poate fi limitată la o singură caracteristică a noţiunii sau la mai multe. De pildă, recunoaşterea unei forme verbale se poate limita la timpul acţiunii, însă se poate extinde la: conjugare/diateză/mod/timp/persoană/funcţie sintactică. În acest sens exerciţiile de recunoaştere folosite în predarea gramaticii sunt, de fapt, exerciţii de identificare. Ele constau în raportarea cazurilor particulare (concrete) dintr-un context la o noţiune gramaticală sau alta. Prin identificare caracteristicile noţiunilor se întăresc. În scris identificarea se marchează

prin sublinire, prin semne convenţionale aşezate deasupra cuvântului, prin extragerea şi aşezarea într-un tabel sau într-o schemă analitică a noţiunii respective.

În general, identificarea se bazează iniţial pe noţiunea „ancoră" care înlesneşte învăţarea unei noi noţiuni: cea de adjectiv pe cea de substantiv, aceea de adverb pe noţiune de verb, după cum însuşirea metaforei nu se poate realiza fără cunoaşterea prealabilă a noţiunilor de epitet şi comparaţie etc. Şi după formarea noţiunilor ca principală secvenţă a procesului de învăţare, exerciţiile date de profesor sau existente în manuale întăresc identificarea prin situaţiile noi în care se cer a fi puse cunoştinţele însuşite. În enunţurile acestora se cer îndeplinirea unor sarcini de acest gen:

– Recunoaşteţi atributele dintr-un text dat arătând cazul lor;
– Identificaţi şi subliniaţi cu roşu predicatele verbale şi cu albastru cele nominale dintr-un fragment dictat;
– Analizaţi substantivele existente într-un text literar studiat arătând: felul / genul / numărul / cazul / funcţia sintactică;
– Identificaţi ideile filozofice din poezia *Revedere* de M. Eminescu (curgerea ireversibilă a timpului, veşnicia naturii şi caracterul efemer al omului pe pământ);
– Identificaţi cuvinte-cheie din poezia *Testament* de T. Arghezi

Identificarea se îmbină cu celelalte trepte ale învăţării. De exemplu, când se dau ca sarcini elevilor identificarea verbelor tranzitive şi intranzitive dintr-un text, a formelor pronumelui personal şi ale celui reflexiv, a verbului „a fi" în ipostaza de verb copulativ şi în aceea de auxiliar predicativ, atunci identificarea va fi dublată de învăţarea prin opoziţie. Ca treaptă a procesului de învăţare, identificarea are un caracter operativ, însă deseori se abuzează de ea, producând monotonie şi inhibiţie. Ca operaţie logică, ea reflectă legea identităţii şi a raţiunii suficiente, obişnuindu-i pe elevi să păstreze ideii sau noţiunii cu care se operează identitatea cu ea însăşi, acceptând numai judecăţi întemeiate. Pe planul psihologiei învăţării identificarea dezvoltă gândirea analitică.

5. *Învăţarea prin opoziţie*

Înainte de a deveni o treaptă a procesului de învăţare, „opoziţia" sau „antiteza" există la nivel conceptual. Ea ne aminteşte de metoda dialectică a lui Hegel care se bazează pe triada: teză-antiteză-sinteză, fiecare reprezentând un moment al dezvoltării dialectice a conceptului ca entitate a logicii moderne.

La nivelul cunoaşterii didactice, prin „opoziţie" înţelegem un raport între două noţiuni, două judecăţi, două caracteristici care au un statut antinomic, adică sunt contrastante din punct de vedere semantic şi ştiinţific, contrastul fiind gradat până la excluderea unuia din cele două fenomene. De exemplu, copii învaţă despre propoziţii afirmative şi negative, despre coordonate adversative (care exprimă un sens opus, fără a se exclude) şi disjunctive (al căror sens se exclud), despre pronume şi adjective pronominale etc.

Învăţarea prin contrast pune în relief mai bine două noţiuni gramaticale sau literare, caracteristicile lor devenind mai evidente, luminându-se reciproc. De pildă, ajungând cu elevii la predarea- învăţarea adverbului, pentru ca elevii să analizeze corect unele cuvinte care pot fi când adverbe, când adjective, când substantive, predarea prin opoziţie înlătură posibila confuzie. Astfel se pun faţă în faţă propoziţiile: *Toamna* este un anotimp bogat, cu *Toamna* se numără bobocii, elevii fiind obligaţi să disocieze prin analiză substantivul din primul exemplu cu adverbul din al doilea exemplu, deşi cuvântul este acelaşi ca formă în ambele propoziţii. La fel se procedează în formarea deprinderii de a scrie corect cuvintele „omofone" (cu pronunţie identică dar cu valoare gramaticală şi ortografică diferite) de tipul: Luna *Mai* se numeşte şi florar, comparată cu: De ce *m-ai* strigat în timpul orei?

Predarea-învăţarea prin opoziţie nu mai decurge succesiv precum aceea prin identificare, ci noţiunile, cunoştinţele sunt însuşite paralel, simultan, pentru a pune mai pregnant în relief caracteristicile ambelor clase de fenomene. Aşa se procedează în predarea locuţiunilor verbale puse în opoziţie cu verbele din care s-au dezvoltat: a năvăli/a da năvală; a se rostogoli/a se da de-a berbeleacul. În cazul locuţiunilor adverbiale, ele vor fi puse faţă în faţă cu locuţiunile propoziţionale, deosebirile fiind aici mai puţin evidente, elevii trebuind să aleagă una din cele două noţiuni aflate în opoziţie: În jur stăteau copii de diferite

clase (loc. adv.), față de: *În jurul profesorului* stăteau elevii cuminți (loc. prep.).

Asemănător se predau noțiunile oponente de literatură: noțiunea de nuvelă se formează comparând-o cu schița, romanul cu nuvela, curentul romantismului în opoziție cu cel al clasicismului, proza subiectiv-lirică în contrast cu cea obiectivă, caracterizarea unui personaj, precum Mircea din Scrisoarea III în antiteză cu Baiazid, parvenitul cu inadaptabilul, avarul cu falsul avar etc. Opoziția are o funcție clarificatoare, nu-i permite elevului să greșească, fiind obligat să distingă noțiunile care i se cer, apelând la analogie, comparație și disociere. În acest fel mintea elevului e trează iar demersul învățării e ferit de monotonie.

Învățarea prin opoziție poate fi practicată în procesul însușirii speciilor literare pentru a evidenția mai pregnant trăsăturile lor caracteristice. Situarea lor în antiteză, în mintea, pe tabla din clasă și în notițele elevilor, înlesnește temeinic și pe lungă durată reținerea și utilizarea lor la lecțiile de literatură. De pildă, învățarea noțiunilor de tragedie și dramă la clasă se poate face printr-o continuă comparație și disociere. Autorii manualului vechi pentru clasa a IX-a au simțit necesitatea acestei strategii didactice punând în pagină cinci criterii de comparație a tragediei, comediei și dramei[17], însă dorind să cuprindă toate speciile genului dramatic, trăsăturile lor distinctive au fost expediate și, ca atare, învățarea devine superficială. Apoi, caracteristici antitetice mai greu de detectat se află între tragedie și dramă, comedia nu pune oprelişti în perceperea ei. De aceea noi ne-am oprit la opoziția dintre tragedie și dramă, comparația fiind posibilă după studierea unor opere propuse de manual. Sigur, elementele definitorii extrase mai jos presupun o lectură bogată și o contribuție pronunțată și a profesorului, deși lecția se va desfășura prin dialog euristic și problematizare.

Tragedia	**Drama**
a) Termenul provine din limba greacă, gr. *tragodia* însemnând „cântecul țapului" jertfit zeilor. *Estetic*, tragicul exprimă un conflict al cărui deznodământ exprimă înfrângerea sau pierirea unei valori umane. Ca specie literară,	a) Termenul provine din limba greacă, gr. *drama* denumea acțiunea. Ca specie literară, drama poate conține o îmbinare a episoadelor triste cu cele vesele pentru a surprinde complexitatea vieții. Personajele pot fi de

tragedia aparţine genului dramatic (în versuri sau în proză) şi este susţinută de personaje angajate ferm în lupta cu destinul potrivnic, cu ordinea existentă a lumii sau cu propriile lor sentimente. După Hegel, sursa tragicului este ciocnirea dintre două forţe etice egal îndreptăţite de a exista, una dintre ele putându-se realiza numai negându-o pe cealaltă.

diferite tipuri iar structura compoziţională este mai puţin supusă convenţiilor decât tragedia. Romanticii, în frunte cu V. Hugo, susţineau amestecul genurilor şi abolirea regulilor clasicismului. După acelaşi scriitor francez, „drama nu este nici o tragicomedie, nici tragedie abstractă, elegiacă, nici comedie, nici tragedie filosofică, nici comedie revoluţionară... Ea este toate acestea la un loc..."[18]

b) Tragedia apare în sec. VII-VI î.d.Cr. Ea a luat naştere în Grecia antică din cântecele satyrilor care alcătuiau cortegiul lui Dionisos, a cărui moarte şi reînviere erau celebrate prin manifestări muzicale, poetice, şi coregrafice orgiastice. Adevăraţii creatori ai tragediei antice sunt Eschil, Sofocle şi Euripide. Dintre moderni îi amintim pe: Shakespeare, Lope de Vega, Corneille, Racine, Goethe, Schiller ş.a.

b) Originea dramei se află tot în antichitatea clasică, din care s-a păstrat Cyclopul de Euripide, teatrul antic cunoscând doar drama satirică, după cum Evul Mediu pe cea liturgică. Drama modernă apare în secolul XVII-XVIII în Franţa, Anglia şi Germania, pentru a înfăţişa pe scenă subiecte contemporane. Cu timpul, specia s-a diversificat. Istoricii literari disting: drama realistă, naturalistă, drama document, de idei, drama parabolă, a absurdului, drama istorică etc. Dintre marii creatori de drame, îi amintim pe Lessing, Goethe, Schiller, Diderot, V. Hugo, Ibsen, Pirandello, iar dintre români: B.P. Hasdeu, V. Alecsandri, Barbu Delavrancea, Camil Petrescu, Lucian Blaga ş.a.

c) *Conflictul* în tragedie se axează pe lupta dintre „existenţa externă infinită" a omului şi „aspiraţia interioară finită" a acestuia. Adeseori opoziţia tragică se naşte din ciocnirea dintre pasiunile şi voinţa omului, conflictul dintre datorie şi pasiune, ciocnirea dintre pasiuni sau dintre aspiraţii şi sentimente de mărginire. Dacă în tragedia antică protagonistul se confruntă cu

c) *Conflictul* din drame presupune existenţa unor forţe opuse egale, aflate într-o relaţie ostilă. Existenţa unor obstacole între forţele opuse duce, firesc, la ciocniri, crize, dezechilibre sociale sau psihologice, ceea ce creează tensiune în căutarea unor soluţii. În drama modernă, sursa conflictului se află în raporturile dintre fiinţa umană şi existenţă, în relaţia dintre individ şi sistemul social. Aici conflictul de natură erotică este sporadic, el reprezintă pretext pentru rapor-

forţe superioare (zeii, destinul etc), în cea modernă conflictul psihologic trece pe primul plan.	turi şi manifestări existenţiale mai profunde. Drama modernă apelează la mituri pe care le valorifică (interpretează) din perspectiva contemporaneităţii. Intriga se concentrează asupra unor situaţii existenţiale, evenimente limită, fapte, care conferă pieselor tensiune dramatică.
d) *Protagonistul* tragediei este un om superior, cu însuşiri alese, un model uman prin sentimentul demnităţii şi prin puterea de sacrificiu. Etica lui degajă măreţie, sublim, patetism.	d) *Personajul* principal al dramei este mai aproape de realitate. Deşi complex ca psihologie şi manifestări, el nu este „zeificat" ca cel din tragedie, ci apropiat conduitei omului obişnuit.
e) În cazul tragediei, *deznodământul* este întotdeauna trist, eroul moare, însă valorile etice şi morale susţinute de el rămân perene, chiar înving.	e) *Deznodământul* dramelor poate fi felurit, după cum decurge viaţa însăşi, cu neprevăzutul şi valorile morale care-l caracterizează pe omul aparţinând diferitelor categorii sociale.
f) Tragedia reprezintă „esenţa vieţii", în liniile ei drepte şi geometrice, o simplifică la maximum, reducând-o la tendinţele ei de fond. Nu admite nici un fel de libertate, elimină episodul care împrăştie atenţia, reduce efectul la cauză, dă acţiunii un caracter de necesitate şi deznodământului calitatea unei concluzii formate matematic de lupta riguroasă a premiselor.	f) Drama reprezintă *viaţa concretă*, cu incertitudinile şi contradicţiile ei haotice. Simplifică viaţa cât mai puţin posibil. Drama admite toate libertăţile, cu condiţia ca ele să fie expresive.
g) Tragedia comunică *o stare sufletească simplă şi violentă*, adică aşa numitul „fior tragic", care ia naştere din contactul nostru imediat cu realitatea esenţială şi pură. Tragicul este „statuarul în marmoră sau gravorul: tonuri în alb sau numai reliefuri, fără concursul jocului de culori şi admiţând cel mult jocul simplu şi grav al umbrei şi luminii."[19]	g) În sufletul spectatorului, drama dă naştere unei *impresii complexe* mixte, un dozaj variabil de contemplaţie, de nostalgie, de meditaţie, de aplicaţii la propria noastră viaţă sau la viaţa curentă din jurul nostru. Dramaturgul „e comparabil pictorului impresionist, la care tonurile se topesc unele în altele, se disociază în reverberaţii subtile şi amăgitoare, înecând contururile, fuzionând contrastele."[20]

Învăţarea prin opoziţie poate lua forma unor sinteze recapitulative, tocmai pentru a evita repetarea actului didactic cu care elevii s-au obişnuit la lecţiile curente, determinându-l să compare creaţia şi personalitatea scriitorilor studiaţi şi să găsească felurite criterii de comparaţie şi diferenţiere. De pildă, la sfârşitul clasei a X-a, se poate concepe un „paralelism" între M. Sadoveanu şi L. Rebreanu, fără intenţia deliberată de a-l elogia peste măsură pe unul în detrimentul celuilalt. Cu această intenţie sugerăm, mai jos, scheletul unei astfel de dezbateri.

Mihail Sadoveanu	**Liviu Rebreanu**
a) În literatura română, M. S. reprezintă proza lirică, el este povestitorul cantabil al existenţei omeneşti. În descendenţa lui Neculce şi Creangă, el desăvârşeşte povestirea românească.	a) L. R. reprezintă proza obiectivă. El este creatorul şi arhitectul existenţei umane. Prin operele sale capitale (*Ion*, *Pădurea spânzuraţilor* şi *Răscoala*) creează romanul românesc modern.
b) Ca povestitor şi stilist desăvârşit, Sadoveanu pare un bătrân înţelept, asemănător rapsozilor din vechime. Proza lui se caracterizează prin poezie, sincronizare cu natura, spovedanie la han etc. Când scrie rememorează existenţele arhetipale, apelând la imaginaţia şi calmul unui moralist. Lumea descrisă este însoţită de poezie, de cuvânt. „Totdeauna limpede, plin de culoare şi muzicalitate, luminos până la incandescenţă, comunicativ până la exuberanţă, artistul ştie să fie grav fără uscăciune, jovial fără ostentaţie şi duios pe toată gama". [21]	b) Romancierul este un constructor rece, detaşat. Priveşte lucrurile (ironic) dintr-o perspectivă înaltă de creator. Lumea descrisă e una tragică şi violentă. El nu vede natura decât ca pe un „personaj" care condamnă şi pedepseşte. Limba scriitorului e una dură de piatră, are mai degrabă idei decât stil. Viziunea creatorului este una „organică". Totalitatea lumii, adică organicul, este reafirmată în fiecare din marile romane. Mai mult, pasiunea pentru pământ a ţăranului român este tot „organică", adică, precum scriitorul, are aceeaşi viziune a întregului de care nu se poate despărţi. „Ca şi concept însă organicul este multiplu etajat, el are statut de imanenţă atât în epica exemplară traversată de suflu epopeic, precum şi în concepţia despre artă a scriitorului ce conturează clasica, balzaciana imagine a creatorului demiurg". [22]
c) În ansamblu, satul descris de Sadoveanu este un spaţiu al liniştii şi împăcării, un sat fără obsesii şi rar răscolit de conflicte.	c) În opera romancierului, *satul românesc* este, pentru prima dată, demitizat. Realismul vieţii rurale este creat epic, obiectiv şi deloc liric. El imaginează o psihologie reprezenta-

El reprezintă literar condiţia socială a colectivităţii săteşti şi la modul liric. De aceea opera lui este o sinteză de sociologie, de etnografie, de psihologie, de înţelepciune cu temelii populare. Satul sadoveanian este locuit de munteni, păstori, pescari, vânători parcă descinşi din legendă. Ei trăiesc după tradiţii şi cântece, după rituri şi mentalităţi arhaice, departe de civilizaţia urbană modernă, pe care o privesc cu mirare şi o resping. De aici tenta idilică şi substratul melancolic al povestitorului.	tivă, complexă şi dramatică a ţăranului român. Compune un personaj de epopee, gloata în mişcare, măreaţă şi solemnă, reală şi tragică. Refuzând lirismul de orice fel, satul e răscolit de conflicte interminabile, de ordin social, psihologic şi profesional. De aici realismul dur şi nuditatea faptelor narate. Tot de aici impresia că prozatorul creează fără să apeleze la memoria vieţii de dinafară, se rezumă la conştiinţa de sine şi dramele ei. Lumea satului e privită pe diferite paliere, psihologia ei este adâncită şi motivată prin esenţa vieţii şi manifestările instinctuale tipice mediului social şi mentalităţilor, vizibil influenţate negativ de instituţiile oraşului.
d) În general, personajele sadoveniene nu pot fi scoase din atmosfera poematică înconjurătoare, ele sunt voci lirice. Ţăranul apare în opera lui uşor idilizat, convenţional, cu prea puţină individualitate. Pe plan moral, el este copleşit de invaziile civilizaţiei moderne. Conturaţi la modul liric, eroii se nasc solomonari, înţelepţi, vraci etc şi rămân neschimbaţi pentru tot restul vieţii. Ei nu sunt oameni de acţiune, ci firi meditative, visătoare, senine, precum creatorul lor.	d) *Personajele* lui Rebreanu cunosc, în traiectoria lor, un destin tragic. Ion şi Petre Petre se frământă fără să poată scăpa de condiţia lor de ţărani lipsiţi de pământ. Tragismul lor se explică prin conştiinţa faptului că lipsa de pământ determină lipsa de demnitate, pe care ei nu o pot accepta, cu riscul pierderii fiinţei înseşi. Datorită acestui instinct posesiv, evoluţia personajelor se află mereu sub semnele unei fatalităţi, precum eroii tragediilor antice. Deşi, din alte motive, drama trăită de Apostol Bologa cunoaşte acelaşi sfârşit tragic, conflictul are la bază opoziţia conştiinţei umane faţă de imperativul datoriei exterioare conştiinţei. În timp ce Ion nu putea împăca „glasul" pământului cu cel al iubirii, eroul din Pădurea spânzuraţilor nu putea concilia teza datoriei faţă de statul multinaţional, din care făcea parte, cu spiritul şi sentimentele naţionale ale românilor.[23] Dacă personajele sadoveniene sunt înclinate spre filosofare, cele ale lui L. Rebreanu sunt oameni de acţiune puşi în situaţii limită, cu trăiri autentice.

6. Învăţarea prin corelaţie

Învăţarea prin corelaţie este superioară celor prin identificare şi opoziţie. Corelaţia înseamnează legătură reciprocă între noţiuni şi fenomene, deci între două obiecte ale gândirii. Pentru a evita posibilele erori şi exagerări, demersul corelativ va respecta cel puţin două condiţii: prima – stăpânirea corectă a celor două sau mai multe noţiuni, fenomene, categorii etc, pe care le punem în relaţie de reciprocitate, şi a doua – descoperirea similitudinilor şi diferenţelor dintre ele.

În predarea-învăţarea gramaticii şi literaturii române, se pot descoperi cu elevii felurite corelaţii: unele situate în planul apropiat al cunoaşterii şi, deci, accesibile majorităţii subiecţilor, iar altele situate într-un plan îndepărtat, chiar nebănuit şi greu de identificat, ceea ce scapă multor elevi şi studenţi. Acestea din urmă sunt apanajul firilor inteligente, cu minte ascuţită şi pătrunzătoare.

La lecţiile de gramatică, elevii vor distinge corelaţii la nivelul analizei propoziţiei, de exemplu relaţia dintre determinat şi determinant, înţeleasă pe cale raţională, însoţită uneori, la clasele mici, şi de intuiţie, prin trasarea cunoscutelor săgeţi sau alte semne convenţionale. În cazul elementului predicativ suplimentar, înţelegerea şi identificarea acestuia nu este posibilă fără evidenţierea dublei corelaţii: pe de o parte cu verbul predicativ pe care-l însoţeşte, exprimând o acţiune simultană cu cea a verbului, pe de altă parte, cu grupul nominal, pentru că acţiunea sau caracteristica exprimată se referă la nume, adică la substantive sau pronume. În exemplul: „În pauză, unii elevi îşi scriu grăbiţi temele" elementul predicativ suplimentar *grăbiţi* exprimă ceva în plus pe lângă verbul predicativ din propoziţia amintită şi, totodată, se acordă cu substantivul - subiect (elevi) în gen, număr şi caz. Aceasta se observă prin comparaţie cu: „Elevele îşi scriu *grăbite* temele" sau cu „Eleva îşi scrie *grăbită* temele". Deci corelaţia cu grupul nominal se face prin acord, iar cu grupul verbal prin topică şi prin absenţa nuanţelor circumstanţiale.

Pentru a înţelege statutul EPS care însoţeşte totdeauna un verb predicativ, fără a fi componentă a predicatului (nici facultativă sau suplimentară), el trebuie comparat, pe exemple concrete, cu situaţiile când cuvântul respectiv apare ca adjectiv-atribut şi altădată ca adjectiv-nume predicativ:

• Elevii *grăbiţi* se îndreaptă spre şcoală. (atribut);

• De dimineaţă, elevii sunt *grăbiţi* în drum spre şcoală. (nume pred.)

Aşadar EPS „are acelaşi comportament ca atribut adjectival şi nume predicativ adjectival. Explicaţia o găsim în faptul că toate cele trei funcţii se exprimă prin adjectiv, parte de vorbire care nu poate fi decât acordată"[24] (în gen, număr şi caz).

La nivel de frază se practică relaţia de coordonare şi subordonare. Aici, în cadrul mai multor subordonate, elevii vor descoperi că elementele de legătură (conectivele) au, în regenta propoziţiilor respective, aşa numitele „corelative". Elemente de corelaţie pot fi adverbe şi locuţiuni adverbiale, chiar pronume, care apar în structura propoziţiei regente, cu scopul de a sublinia sau de a nuanţa, de a explica conţinutul raportului stabilit între termenul regent şi subordonată. În fraza: *Pentru că n-ai învăţat*, de aceea ai căzut la examen, locuţiunea adverbială „de aceea" subliniază la nivelul propoziţiei regente ideea de cauzalitate exprimată prin subordonata cauzală amintită. Deci raportul de determinare din frază este dublat printr-un element corelativ. Pe de o parte, există în frază un *element de relaţie* (pentru că) ce constituie marca principală a raportului de subordonare, iar, pe de altă parte, un *element de corelaţie* (de aceea) care actualizează la nivelul propoziţiei regente valoarea exprimată de subordonată.

În limba română există propoziţii care se realizează într-un sistem corelativ obligatoriu şi propoziţii care se realizează într-un sistem corelativ facultativ.[25]

a) În sistemul corelativ obligatoriu prezenţa unui corelativ este o condiţie de care depinde realizarea raporturilor sintactice la nivelul frazei. Aici se încadrează, de exemplu, subordonata concesivă.

Subordonata ***Regenta***

Deşi *vremea este nefavorabilă*, el ***totuşi*** pleacă la pădure.
Oricât *aş întârzia*, profesorul ***tot*** mă primeşte la oră
Sfântul soare, ***dacă-i*** *soare*, şi ***tot*** după tine moare.
Oricum *vei scrie*, el ***tot*** nu va fi mulţumit.
Calul, ***de*** *e cu patru picioare*, şi ***tot*** se poticneşte.

b) În sistemul corelativ facultativ, prezenţa unui termen corelativ nu este o condiţie a realizării raportului de subordonare. Cunosc un

astfel de sistem facultativ subiectivele, completivele și mai multe circumstanțiale. În cazul lor, corelativele servesc drept indice de definire a subordonatei din punct de vedere funcțional.

Propozițiile subiective sunt reluate prin pronumele demonstrativ ***acela*** dacă verbul din regentă are formă personală, sau prin pronume demonstrativ cu valoare neutră ***asta,*** dacă verbul din regentă are formă impersonală:

– ***Cine*** *va învăța* ***acela*** va trece examenul.

– ***Pe cine*** *nu-l lași* /să moară/***acela*** nu te lasă/să trăiești.

– ***Dacă*** *nu mă vizitezi*/***asta*** nu înseamnă/că m-ai părăsit.

Propozițiile subordonate completive directe și indirecte pot fi reluate printr-un corelativ când precede propoziția regentă pentru a preciza funcția sintactică a subordonatei:

– ***Cine*** *te-a mințit*, pe ***acela*** să-l pedepsești. (directă)

– ***Cine*** *te-o întreba*, ***aceluia*** să-i răspunzi. (indirectă)

În aceste cazuri, funcția subordonatei se precizează numai cu ajutorul corelativului din regentă:

– *Cine* în corelație cu *pe acela* introduce o completivă directă;

– *Cine* în corelație cu *aceluia* introduce o completivă indirectă.

Existența elementelor corelative în structura raporturilor de subordonare de tip circumstanțial este cerută de sensul și nuanța determinării circumstanțiale. Și aci corelativele (adverb sau locuțiune adverbială) se află tot în regentă. Cele mai frecvente corelative sunt: *atunci, acolo, apoi, așa, de aceea, prea, atât de, astfel, în schimb, în acest caz* ș. a. Exemple :

– ***Cum*** *îți vei așterne,* ***așa*** vei dormi. (circ. de mod);

– ***Când*** *te-oi invita,* ***atunci*** să mă vizitezi. (circ de timp);

– ***Unde*** *te așezi,* ***acolo*** să stai. (circ. de loc);

– ***Fiindcă*** *a nins,* ***de aceea*** am întârziat. (circ. de cauză)

– ***Dacă*** *nu ninge,* ***apoi*** eu nu mai plec la schi. (circ. condițională)

– Examenul a fost ***prea*** ușor ***ca să*** *nu fie* trecut. (consecutivă)

– Era ***atât*** de fricos ***încât*** *îi tremura* glasul. (consecutivă)

Așadar elevii vor observa că atât conectivele (elemente de relație), cât și corelativele fac parte din structuri la nivel de frază. Ele capătă calitatea de *indicatori funcționali* care ajută la definirea unităților sintactice de tip propozițional. De asemenea, vor învăța că elementele de corelație se află întotdeauna în structura propoziției regente. Acolo

ele reiau sau anticipează funcţia sintactică a propoziţiei subordonate cu care se corelează.

Învăţarea prin corelaţie se aplică şi în receptarea *funcţiilor limbajului*, având ca teritoriu tocmai acele zone de confluenţă dintre limbă şi literatură, dintre limbaj, comunicare şi stilistică. De pildă, profesorii definesc cu elevii, fie în clasele gimnaziale, fie în cele liceale (vezi *Limba şi literatura română*, manual pentru clasa a X-a, Ed. Humanitas, 2000, p. 26) termenii de ***denotaţie*** şi ***conotaţie.*** În mod normal, trebuie explicaţi întâi termenii de *sens propriu* şi *sens figurat* ai cuvântului. Dacă termenii aceştia sunt antinomici, ceilalţi doi: denotaţie şi conotaţie au statut corelativ. În acest sens, I. Coteanu afirma răspicat: „denotaţia şi conotaţia nu se află în mod necesar şi obligatoriu în raportul de opoziţie dintre o valoare semantică generală şi una particulară sau individuală", ci, aşa cum au judecat logicienii, „denotaţia este imaginea(reprezentarea) globală a obiectului denumit, iar conotaţia este reprezentarea unui atribut al obiectului, nedetaşat de el". [26]

Ambii termeni, preluaţi din limba franceză, au existat întâi în vocabularul filosofic şi logic, de unde l-au împrumutat ştiinţele limbii.

Lingviştii consideră termenii respectivi ca „valori" ale semnului, bazate fiecare pe alt „raport": denotaţia pe raportul dintre semn şi obiect în genere, iar conotaţia pe raportul dintre semn şi unele însuşiri ale obiectului, înţelese ca atribute ale acestuia. Dacă prin denotaţie se denumeşte obiectul care trimite la un concept, prin conotaţie se înţelege ansamblul caracteristicilor obiectului respectiv. Dacă denotaţia reprezintă „ceea ce este comun în valoarea unui cuvânt pentru ansamblul de vorbitori ai unei limbi"[27], conotaţia este numai particulară sau individuală. Din punct de vedre lingvistic, teritoriul denotaţiilor este stabil, este rezultatul unor lungi elaborări sociale, în care se reflectă experienţa vorbitorilor, mentalitatea de grup, convenţiile morale etc.

Însă domeniul conotaţiilor este spaţiul creaţiilor individuale, este partea mobilă a conţinutului semantic, îmbogăţită şi diversificată prin puterea imaginativă a scriitorilor. De exemplu, termenul *condei* avea denotaţia de unealtă de scris în formă de beţişor, la care se adapta peniţa. Cu timpul, prin particularizare, cuvântul respectiv s-a îmbogăţit, conotaţiile evidenţiind altceva din punct de vedere semantic şi literar: cutare scriitor are condei = are talent la scris; parlamentarul „o aduce

bine din condei" = iese din încurcătură printr-o întorsătură a frazei meşteşugită; condeiul cronicarilor români era când „naiv", când „greoi", cel al scriitorilor romantici era un „condei melancolic", pe când cel al pamfletarului T. Arghezi era un „condei acidulat".

Aşadar, denotaţia reprezintă sensul fundamental şi relativ stabil al cuvântului, sensul cognitiv al acestuia. De pildă, *roşu* are denotaţia culorii spectrului solar sau culoarea caracteristică sângelui. După cum se vede, denotaţia face trimitere directă la realitatea extralingvistică. Ea realizează deopotrivă funcţiile de comunicare şi referenţiale ale limbajului. De exemplu, cuvântul ***leu*** are denotaţia ştiută de majoritatea vorbitorilor unei limbi: mamifer din familia felinelor, cu o talie şi greutate anumite, cu gheare retractile ş.a.m.d. Aici denotaţia este egală cu conceptul care se referă la o clasă de obiecte. La fel, cuvântul scaun, ce reprezintă conceptul care se referă la obiectul folosit la stat, cu patru picioare, cu spătar, cu o suprafaţă plană. Conceptul este asociat cu imaginea acustică a cuvântului scaun. Însă, când cronicarul notează: „Trecând turcii Dunărea, scaunul domnitorului începe să scârţâie", avem de-a face cu o valoare conotativă a termenului, pentru că aici e vorba de tronul domnesc, de înlăturarea de la conducerea ţării a unui suveran. La fel, când cineva, aflat la maturitate, face o prostie neconformă cu vârsta lui, i se spune, în limbaj popular, că este un „om fără scaun la cap", adică lipsit de judecată, fără mintea întreagă. Şi aici e vorba de valoarea conotativă a termenului. După cum, dacă vrem să arătăm conotaţia semnului leu (a cărui conotaţie am arătat-o anterior), vom face referire la animalul cu putere fizică excepţională, cu înfăţişare măreaţă şi nobilă, un adevărat rege al animalelor. În această postură, care produce admiraţie, poate fi un atlet, un gladiator, un artist ş.a. Ceva din măreţia şi „curajul" leului au avut-o Achile, Alexandru Macedon, Mihai Viteazul ş.a.m.d.

Aşadar conotaţia se suprapune denotaţiei ca o reprezentare suplimentară, bazată pe o asociaţie de idei, generată de imaginaţia subiectivă. În acest sens, conotaţia poate fi considerată o clasă de valori secundare şi eterogene ale unui cuvânt, care se defineşte în funcţie de raportul dintre semn şi unele însuşiri ale obiectului, înţelese ca atribute ale acestuia. De multe ori, când se operează cu conotaţii, obiectul desemnat se poate şterge din memorie, ajungându-se de la imaginea lui globală la imaginea atributelor lui. Conotaţia reprezintă

un sens emotiv, afectiv al unui cuvânt, care se adaugă denotației. În timp ce denotația e una singură, conotațiile pot fi numeroase. De pildă, conotațiile cu caracter social exprimate prin anumite culori: negrul are conotații privind tristețea, moartea, doliul, pe când verdele înseamnă, în codul rutier, „liber, permis". Însă, în folclorul românesc, când se referă la un bărbat, verdele are conotație de viguros, puternic.

Sunt interesante „tabuurile" care duc la conotații multiple: „vârsta a treia" pentru bătrânețe, „om de fier", pentru cel puternic, de neînvins; „a sucomba", pentru a muri (termen livresc), dar pentru același verb avem și: „a crăpa" (sens peiorativ); „a da ortul popii" (sens umoristico-tragic).

Categoriile conotative devin, după neoretorică (în scurt timp), convenționale, adică folosirea lor în serii de metonimii duce la clișee, cum e cazul „semnelor": *rasa călugărească, coroana, sceptrul, cârja episcopală, sabia, roba, vălul etc.* [28]

După mai multe exemple de genul celor de mai sus, supuse analizei cu elevii clasei a X-a, profesorul (cu elevii săi) poate trage câteva concluzii cu privire la cei doi termeni:

Denotația	**Conotația**
1. D. constituie *sensul de bază* al cuvântului (sensul conceptual, pur intelectual), cu o relativă stabilitate, prin care este denumit obiectul în conținutul, în caracterele lui esențiale;	1. C. constituie *sensul secundar*, particular al cuvântului, rezultat al asocierilor din domeniul cunoașterii și al sentimentelor, este expresia verbală a imaginii atributelor obiectului denumit, este adaosul semantic determinat psihologic sau social, produs de asocierea cuvântului cu un anume context (registru) stilistic;
2. D. are un *caracter obiectiv* și este proprie stilului științific, care exprimă idei, legi, teoreme, principii ș.a. în mod exact și corect, adresându-se rațiunii și logicii, fără interpretare subiectivă; – De exemplu: cuvântul *a cadorisi* are un sens denotativ = a dărui, a oferii, a face cadou cuiva de crăciun, de ziua onomastică etc.	2. C. are un *caracter subiectiv* și exprimă cultura, experiența și puterea creativă a individului. Fără să excludă denotația, stilul beletristic se bazează pe conotații; – Dar cuvântul *a cadorisi* are și o conotație ironică, depreciativă Exemplu: Guvernul ne-a *cadorisit* de sărbători cu noi scumpiri la prețul alimentelor.

Concluzie: Nu există limbaj conotativ pur, ci numai limbaj dominat de conotaţie sau de denotaţie. [29]

Învăţarea corelativă în predarea literaturii devine un instrument frecvent pentru receptarea operelor supuse studiului. În lecţii, corelaţia poate avea ca pivot al învăţării personaje de aceeaşi factură din literatura română şi universală, teme şi motive cultivate diferit de către cel puţin doi scriitori. Înţelegem prin temă un „concept larg", care se referă la un domeniu abstract al realităţii spirituale, iar motivul este o parte a temei, concretizarea acesteia într-un aspect tipic.[30] Astfel putem ilustra învăţarea prin corelaţie antrernându-i pe elevii de liceu într-o paralelă între felul cum cei doi peţi, Eminescu şi Coşbuc, folosesc acelaşi motiv al nunţii în *Călin* (file din poveste) şi *Nunta Zamfirei*. E vorba de un exerciţiu de disociere privind prezenţa elementelor folclorice şi de basm în cele două creaţii. Ei vor observa, atât în partea a opta a poemului eminescian, cât şi în textul coşbucian, o fuziune a planului real cu cel feeric, specific basmului. Apoi ritualul nunţilor ţărăneşti stă la baza ambelor opere poetice. Însă la o privire mai atentă, vor descoperi o viziune diferită şi o valorificare deosebită a elementelor de basm, pe de-o parte, şi a celor reale ce ţin de ceremonialul nunţii ţărăneşti, pe de altă parte. Împărţind sarcinile pe grupe de elevi, aceştia pot ajunge la următoarele diferenţieri.

Călin (file din poveste)	***Nunta Zamfirei***
1. În poemul eminescian, elementele reale sunt absorbite de atmosfera solemnă de basm şi de tabloul romantic al naturii;	1. În creaţia lui Coşbuc, se procedează invers: elementele din recuzita basmului sunt topite în parcurgerea narativă a nunţii ţărăneşti, cu toate obiceiurile conservate de tradiţia satului;
2. La Eminescu, cadrul de desfăşurare a nunţii este cel nocturn, atât de îndrăgit şi cântat de romantici, cu natura luminată de astrul nopţii-luna-prezentă deseori în alte poezii. Deci, în poemul *Călin*, nunta nu se desfăşoară în sat, în casa vreunui sătean, ci în codrul ocrotitor unde aerul este văratic şi răcoros, dar şi unde atmosfera de mister, proprie basmului, este mai potrivită.	2. Dimpotrivă, nunta Zamfirei şi a mirelui Viorel se desfăşoară în sat, la lumina zilei, iar nuntaşii merg la cununie (la biserică), unde întind vestita horă. Aci soarele protejează fericirea mirilor. Ca zeitate păgână, el potenţează atmosfera de familiaritate şi veselie. Nuntaşii gesticulează şi petrec precum sătenii dintotdeauna. Componentele basmului sunt subordonate mentalităţii şi conduitei săteşti, plină de voiciune şi vervă;

3. La Eminescu, ceremonialul nunţii este descris în linii general populare, iar natura, văzută ca un templu etern, îndeplineşte funcţia sacrului.	3. La Coşbuc, ceremonialul (de la peţit la urările de anticipare a botezului) este localizat, cu trimiteri la zona Năsăudului, este concret, prin port, horă etc.
4. În *Călin*, cele două nunţi (cea împărătească şi ce a gâzelor) se desfăşoară într-un timp mitic, care sugerează veşnicia, ca în lumea basmelor.	4. În *Nunta Zamfirei* timpul şi spaţiul sunt mai familiare, mai apropiate de dimensiunea limitată a vieţii omului, din moment ce se pomeneşte de urările de botez, semn că nunta se încheie.

7. Învăţarea prin transfer

Transferul învăţării sau *învăţarea prin transfer* constituie o preocupare predilectă a psihologiei şi prea puţin a ştiinţelor particulare de specialitate. Psihologia este îndreptăţită să considere transferul un obiect al său, pentru că mecanismul acestuia se produce pe plan mintal şi afectiv. Însă orice transfer presupune existenta unor cunoştinţe ştiinţifice care pot fi folosite în alte contexte ale învăţării la aceeaşi disciplină sau la discipline diferite. Fără acestea, transferul nu există şi s-ar putea asemăna cu plecatul la moară al ţăranului care a uitat să-şi pună sacii cu cereale în căruţă.

Termenul „transfer" este unul polisemantic. În domeniul juridic, termenul amintit înseamnă transmiterea unui drept de proprietate de la o persoană la alta, respectând anumite formalităţi, în cel tehnic – trecerea energiei de la un generator la un receptor, în psihologie – mutarea sarcinii de învăţare sau a celei afective de la un obiect la altul. În limba latină, cuvântul „trans-fero" însemna a strămuta ceva de la un loc la altul, a traduce, a tălmăci, dar şi a pune în aplicare ceva cunoscut anterior.

Credem că acest ultim sens a fost preluat de psihologia modernă a învăţării, fapt confirmat, de pildă, de Robert M. Gagne. Acesta afirma răspicat: „orice deprindere intelectuală însuşită trebuie să fi fost folosită", exemplificând cu situaţia în care elevii trec de la recunoaşterea propoziţiilor structural corecte din limba maternă la aplicarea lor în compoziţiile scrise.[31]

Însemnătatea transferului a crescut o dată cu mutaţiile intervenite în reconsiderarea procesului învăţării. Adică se repetă mereu judecata

conform căreia problema fundamentală a educatorului nu este de a-l face pe elev să rețină ceea ce a învățat, ci „să-l înzestreze cu cunoștințe și abilități intelectuale care să-i permită să facă față noilor situații de învățare”.[32]

Deși se afirmă că problema transferului este veche, de pe timpul vechilor antici, sugerându-se că este cunoscută, se poate afirma că psihologia a readus-o în dezbaterea științifică modernă, de unde s-au contaminat și disciplinele de specialitate.

În general, psihologii înțeleg prin transfer influența celor învățate într-o situație sau context asupra învățării ulterioare. Astfel, transferul se vede în efectul unei discipline învățate asupra învățării altei discipline, în efectul învățării în școală asupra realizărilor din afara școlii, în efectul cunoștințelor însușite în trecut asupra celor însușite în prezent ș.a.m.d. Există numeroase exemple de noțiuni, teoreme, judecăți și formule matematice care sunt întrebuințate cu folos de fizicieni, în timp ce învățarea limbilor moderne apelează uneori și la cunoștințe de limbă maternă.

Adeseori termenul de „transfer” este pus în corelație cu termenul de „interferență”. Sigur, din punct de vedere semantic, cei doi termeni sunt antinomici. În mod curent, prin „interferență” se înțelege o întâlnire, încrucișare sau combinare a două sau mai multe fenomene, noțiuni, judecăți etc. Există o suprapunere cu consecințe nefericite pentru înțelegerea celor învățate. De pildă, când un elev afirmă, la lecția de literatură, că personajul Hagi Tudose al lui Barbu Delavrancea este un „tip”, elevul greșește, pentru că personajul respectiv este un „caracter” în sensul literaturii care aparține clasicismului, pe când „tipul” (parvenitului) aparține operelor romantice și realiste. În timp ce „caracterul” (Avarul lui Moliére și personajul amintit al scriitorului român) nu cunoaște evoluție, „tipul” (Dinu Păturică sau Tănase Scatiu) se întregește tocmai prin traiectoria lui socială. „Caracterul” ține de ceea ce numim trăsături morale general-umane, pe când „tipul” ilustrează o categorie socială. În literatura clasică antică (vezi *Caracterele* lui Teofrast), în literatura clasicismului francez, personajele sunt create pe premise caracterologice, identitatea lor psihologică se distinge prin unitate și coerență: avarul, ipocritul, vanitosul, guralivul, bădăranul, cinicul etc. Așadar, elevul respectiv a vrut să suprapună două structuri ale operei literare care

numai în aparență sunt identice, el a căzut în capcana interferenței. De aceea se poate susține că, în timp ce transferul de cunoștințe, judecăți etc, luminează mintea elevului, interferența o întunecă sau blochează.

Răspunzând la întrebarea privind „evenimentele" care stimulează transferul învățării, R. M. Gagnè reține două: proiectarea adecvată a ierarhiei învățării însăși, care include toate tipurile de capacități subordonate performanței pentru care este proiectată instruirea și, apoi, învățarea aprofundată a noțiunii sau principiului inițial, acesta din urmă fiind factorul instruirii care contribuie cel mai mult la provocarea transferului.

În judecarea factorilor care favorizează transferul, alți psihologi pornesc de la constatarea faptului că, în școală, majoritatea disciplinelor sunt predate în mod „secvențial". Adică o noțiune predată astăzi va avea o legătură cu o noțiune predată mâine și amândouă vor avea legătură cu cele ce se vor preda în zilele următoare. Așadar, profesorul se va concentra asupra modului în care cunoștințele anterioare le influențează pe cele nou învățate.

Indiferent cum le numim – „idei ancoră" sau „principii-inițiale" – ivirea posibilităților de transfer este înlesnită ori, dimpotrivă, împiedicată de „structura cognitivă" a individului în momentul învățării. Cunoștințele noi nu pot fi învățate în mod conștient numai dacă, în structura cognitivă, există idei, noțiuni, caracteristici etc, la care pot fi raportate noile achiziții. De exemplu: nu se poate învăța flexiunea adjectivului, fără să se știe în prealabil cea a substantivului, nu se poate percepe subordonata predicativă fără să fie stăpânit verbul copulativ și numele predicativ, după cum metafora nu va fi înțeleasă numai prin raportarea ei la comparație ș.a.m.d.

Așadar, învățarea noilor noțiuni depinde de unele „variabile" ale structurii cognitive pe care o posedă elevii la un moment dat:

- de relevanța „ideilor-ancoră" în structura cognitivă;
- de claritatea definirii și înțelegerii noțiunilor noi;
- de capacitatea de discriminare a ideilor proaspăt învățate față de cele anterior însușite;
- de „nivelul" și „tipul" de inteligență pe care-l reclamă situația de transfer în care sunt angajați subiecții învățării.

De-a lungul vremii au existat mai multe teorii cu privire la transfer. De la Platon și Aristotel până în epoca modernă, se credea că mintea

este cel mai bine disciplinată prin studierea limbilor clasice, a filosofiei și a materiilor grupate sub denumirea de „arte liberale".*

Pe de altă parte, filosoful german Christian Wolff a elaborat, la 1734, teoria „facultăților psihice", după care spiritul ar fi compus din „facultăți" asemănătoare cu mușchii și, ca atare, exercițiile repetate le pot întări. Conform acestei teorii, programul pedagogic al învățării susține antrenarea într-o activitate intelectuală grea și neplăcută, de aceea trebuie exersată voința.[33]

Dacă judecăm transferul învățării din perspectiva teoriei amintite se poate ajunge, cu mare ușurință, la acceptarea faptului că acesta s-ar realiza automat prin exerciții repetate. Ori nu este așa.

Ulterior, în secolul XX, experimentele din America de Nord și Europa au pus capăt teoriilor amintite. De pildă, conform experimentelor dirijate de Thorndike (1924), nu se semnalează nici un „spor de inteligență" la elevii care au studiat latina și franceza în comparație cu elevii care au studiat (practicat) educația fizică! În consecință, ideile lui Thorndike impun „teoria elementelor identice", după care transferul are loc în noua situație de învățare numai atunci când aceasta cuprinde predominant „elemente identice" cu acelea din situația de învățare inițială. Teoria aceasta este exemplificată cu deprinderile ortoepice care s-ar transfera în învățarea ortografiei pentru că codul „grafem- fonem" este comun celor două tipuri de răspunsuri. Însă numai în aparență sunt identice, întrucât învățarea ortografiei presupune și cunoștințe de morfologie și apelul la analizatorul vizual, pe când învățarea ce ține de „fonem" presupune cunoștințe de fonetică și apelul la analizatorul auditiv.

Două judecăți reținem din teoria lui Thorndike: prima – obligativitatea prezenței în „transferul învățării" a numitelor „elemente identice", pe care astăzi nu o mai putem, în totalitate, accepta, și a doua – în ce măsură „învățarea prin transfer" solicită, se bazează pe un „spor de inteligență" din partea elevilor.

Dacă transferul nu este decât o repetare aidoma a componentelor unei învățări anterioare, atunci acesta nu este decât o aplicare mecanică a unor cunoștințe asimilate cândva în trecut într-un nou

---

*„Arte liberale" erau considerate: retorica, gramatica, dialectica, aritmetica, muzica, astronomia și geometria.

context. Dimpotrivă (şi pentru a da un exemplu de transfer corect), în cadrul studierii *Substantivului* (clasa a V-a), elevii învaţă cazurile, printre care şi genitivul a cărui marcă gramaticală este articolul genitival cu formele: *al, a, ai, ale*. În clasele următoare, ei învaţă *Pronumele posesiv*, când se întâlnesc din nou cu acest „articol". Pentru a nu cădea în ceea ce se numeşte „interferenţă" şi a se folosi de „transferul" unor cunoştinţe, elevilor trebuie să li se explice următoarele deosebiri pe care chiar ei le pot argumenta pe exemple concrete.

Dacă în cazul substantivului pe care îl însoţea, articolul apărea doar la genitiv, când însoţeşte pronumele posesiv (al meu, ai noştri, ale voastre etc.) articolul poate să apară la diferite cazuri : la nominativ şi acuzativ cu formele cunoscute (al tău, a ta, ai noştri), iar la dativ şi genitiv cu o formă nouă, *alor*, urmată de formele pronumelui care arată mai multe obiecte posedate: *alor mei, alor tăi, alor voştri etc.*

Apoi, în cazul pronumelui posesiv de persoana a treia plural, neavând formă proprie, este folosită forma pronumelui personal de persoana a treia plural – *lor*, precedată de articolele posesive, *ai, ale al, a.*

De asemenea, elevii trebuie să înţeleagă că în situaţiile când însoţea substantivul (al elevului), articolului posesiv i se mai spunea şi genitival, fiind marca acestui singur caz.

Însă, atunci când articolul al, ai, a, ale intră în componenţa pronumelui posesiv (al meu, ai voştri), articolul respectiv nu mai poate fi numit genitival pentru că pronumele poate sta la diferite cazuri. Aici el este numit *articol posesiv*. Prin mai multe exemple elevii vor observa că gruparea „al, a, ai, ale + posesiv" (al meu, a mea, ai noştri, ale voastre) este interpretată ca o singură parte de vorbire, nedisociabilă sintactic. De asemenea, în interiorul pronumelui posesiv, ei vor descoperi un acord tipic adjectival (în gen, număr şi caz) dinspre posesiv (meu, mea, mei, mele) înspre articol (a, al, ai, ale), comparându-se:

– Băiatul *meu* şi fata *mea* merg la şcoală.

– *Al meu* şi *a mea* merg la facultate.

Se observă că posesivul de după a, ai, al, ale se acordă cu articolul, deci cazul pe care îl are (al,a,ai,ale) este şi cazul posesivului.

În al treilea rând *al, a* apar în componenţa numeralului *ordinal*: al doilea (a doua). Aici al, a nu este nici „posesiv" şi nici „genitival", ci poate fi numit *articol ordinal*.[34]

Aşadar, după natura părţii de vorbire cu care este în distribuţie *al,ai, a, ale* se repartizează şi se denumeşte astfel:

a) articol **genitival:**	Un stilou *al* elevului. O victorie *a* echipei „U" Cluj.
b) articol **posesiv:**	*Ai mei* au plecat la cinema. Prietenii *alor mei* sunt la cabană.
c) articol **ordinal:**	*Al* doilea din clasă este Popescu. *A* treia la gimnastică este o chinezoaică.

Din exemplele şi disocierile de mai sus se poate vedea traseul unor „elemente identice" însuşite de elevi în clasa a V-a – formele articolului genitival – pe care elevii le întâlnesc în clasele următoare când învaţă pronumele şi numerarul. Însă, cu toate că-şi păstrează forma (al, ai, a, ale) în noile ipostaze, ele au un nou statut gramatical şi denumirea este alta. Aşadar, din învăţarea iniţială s-au păstrat formele articolului care fiind transferate în noile situaţii au căpătat alte valori gramaticale. În acest mod se interpretează corect transferul cunoştinţelor.

* * *

Transferul ca ipostază a învăţării se poate utiliza şi la *lecţiile de literatură.* De pildă, profesorii vehiculează concepte şi categorii estetice pe care elevii le-au cunoscut, în parte, la distanţă apreciabilă în timp unele de altele şi le-au subordonat textelor receptate la vremea respectivă. Astfel în ciclul gimnazial elevii au învăţat să distingă elementele fantastice de cele reale din basme. Atunci ei au înţeles prin fantastic ceva neobişnuit, supranatural, ceva care aparţine altei lumi decât aceea în care vieţuiesc cititorii. În clasele liceale elevii se reîntâlnesc cu aceeaşi categorie când studiază nuvela romantică a lui M. Eminescu, *Sărmanul Dionis,* nuvela lui I. L. Caragiale, *În vreme de război,* apoi proza fantastică a scriitorilor moderni: M. Eliade, *La ţigănci* şi V. Voiculescu, *Lostriţa.* La acest nivel ei vor observa că fantasticul devine o tehnică literară, în funcţie de care sunt judecate operele respective.

Aşadar, profesorul îi poate îndruma pe elevii clasei a X-a să se folosească de puţinele cunoştinţe despre fantastic pentru a pricepe proza modernă de acest gen completându-şi informaţiile cu altele.

Pentru a înlesni transferul de la clasele gimnaziale la cele liceale se va proceda întâi la clarificarea termenului de fantastic (cf. *phantastikos*). Termenul desemnează ceea ce pare ireal, iluzoriu, ceea ce nu există în realitate. Fantasticul nu poate fi controlat de raţiune, el are un caracter haotic şi inconstant, distruge un echilibru existent anterior.[35] Fantasticul nu este o calitate a obiectelor ci un raport dintre acestea. Însă el apare în accepţii şi cu funcţii diferite în basme şi în proze fantastice moderne. După cum vom vedea există diferenţieri sensibile între fantasticul din cele două categorii de opere, între personajele lor, între timpul şi spaţiul ficţional din structura lor.

FANTASTICUL

Din basme	*Din proza modernă*
1. Fantasticul din basme are înţeles de supranatural, de miraculos, este un fapt neobişnuit dar care nu sperie pe nimeni. Cititorul se complace în ficţiune, având senzaţia de comoditate şi confort. El este optimist, pentru că naraţiunea se sfârşeşte cu victoria binelui, având încredere în adevărul şi frumuseţea vieţii. Depănarea peripeţiilor nu se abate niciodată de la logica firească a faptelor. Fantasticul e receptat de micii cititori în simbioză cu fabulosul şi cu feericul.	1. Fantasticul din proza modernă este straniu şi agresiv, produce stări de confuzie, de incertitudine şi de perplexitate. Cititorul trăieşte stări prelungite de nelinişte, frică şi spaimă. El are mereu senzaţia inexplicabilului, a misterului şi primejdiilor care-i ameninţă pe eroii acestor opere. Nici sfârşitul naraţiunii nu-l clarifică asupra sensului ambiguu a celor întâmplate. De obicei, explicaţia cauzală a faptelor lipseşte, discursul narativ aflându-se sub apăsarea ilogicului. Evenimentele stranii provoacă ezitarea deopotrivă a eroului şi a cititorului. Acesta ezită între o explicaţie naturală şi una supranaturală a evenimentelor evocate.
2. *Personajele basmelor* sunt antitetice, ele au o singură trăsătură de caracter, care este îngroşată la maximum, şi sunt înzestrate cu însuşiri excepţionale. Caracterul şi acţiunile lor sunt delimitate cu stricteţe. Psihologia lor este simplă, încât nu cunosc sentimente contra-	2. *Personajele prozei moderne fantastice* sunt complexe, cu psihologie şi comportament contradictorii şi bizare. Ele sunt puse în faţa unor situaţii şi întâmplări în aparenţă supranaturale. Trăiesc tensionat, într-o atmosferă şi un décor cu precădere psihic. parcurgând o „criză" a semnificaţiilor manifestată printr-o stare de indecizie şi incertitudine.[36] Dacă basmul se încheie cu

dictorii care să producă drame în sufletul aceluiaşi personaj.	triumful eroului ca reprezentant al binelui, în proza fantastică modernă, personajul principal sfârşeşte fie în mod tragic, fie rămânând într-o perpetuă ambiguitate.
3. *Timpul* în care se petrec peripeţiile narate în basm este unul vag, neprecizat, sugerat de formulele imposibilului (introductive, mediane, finale). Prin conţinutul lor este negată veridicitatea faptelor relatate însă ele stimulează umorul şi buna dispoziţie a cititorului.	3. În proza fantastică există un *timp „trecut", de esenţă magică.* Fantasticul de aici conferă o nouă dimensiune duratei temporale, un alt ritm al succesiunii momentului, o cronologie neobişnuită a celor relatate. Toate acestea se realizează prin patru modalităţi artistice moderne: prin îngheţarea, incertitudinea, accelerarea sau inversarea timpului naraţiunii.
4. În privinţa *spaţiului* în care se petrec acţiunile relatate, elevii vor descoperi tot atât de mari diferenţieri. În linii generale, spaţiul din basme este conturat după „modelul „spaţiului rustic, dilatat sau restrâns, în funcţie de scena pe care se înfruntă eroii. Spaţiul de aici poate fi terestru sau poate aparţine „tărâmului" celălalt, însă fără mari deosebiri. Cu ajutorul elementelor supranaturale, fantastice, spaţiul (asemănător timpului) poate fi parcurs, cu trecătoare opreliști, după dorinţa sau nevoia eroilor.	4. *Spaţiul* din proza modernă fantastică este unul închis, misterios: castelul, pivniţa, subterana etc. Este un spaţiu instabil, situat în conştiinţa personajelor, la confluenţa între real şi fantastic. Trecerea de la un cadru la altul presupune, din partea scriitorilor, regie, iniţiere, trucaj. Datorită spaţiului apăsător, eroii trăiesc în tensiune stări psihice necunoscute până atunci. Chiar dacă la autorii români spaţiul e lărgit, castelul fiind înlocuit cu un munte, cu o apă curgătoare, ori un lac, cu pădurea, cu incinta unei mănăstiri, cu împrejurimile unei case părăsite (precum la V. Voiculescu, Mircea Eliade, Gala Galaction), el este tot atât de misterios şi încărcat de semnificaţii tulburătoare.

Prin acest paralelism, cunoştinţele despre fantastic acumulate în clasele gimnaziale îşi lărgesc şi îşi adâncesc sfera de cuprindere cu „teritorii" şi nuanţe nebănuite cândva. „Transferul" a servit doar ca punct de plecare şi ca termen de comparaţie, pentru că elevii de liceu descoperă un alt univers al „fantasticului".

Note:

1. Robert, M. Gagne, *Condiţiile învăţării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975, p. 66 şi urm.
2. Apud Ioan Neacşu, *Instruire şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1990, p. 188-200.
3. Apud Mircea Micle, *Psihologia cognitivă. Modele teoretico-experimentale*, ediţia a II-a, Editura Polirom, Iaşi, 1999, p. 21-22. *Ibidem*, p. 320-322.
4. *Ibidem*, p. 320-322.
5. Ioan Neacşu, *op. cit.*, p. 188.
6. *Ibidem*, p. 192.
7. Apud Mircea Balaiş, *Logica simbolică*, vol. II, Litografia Universităţii „Babeş-Bolyai", Cluj-Napoca, 1988, p. 7-8.
8. Mircea Maliţa, *Predarea şi însuşirea ştiinţelor*, în revista „Forum", 1987, nr. 2, p. 22-23.
9. *Ibidem*, p. 25.
10. Martin Heidegger, *Repere pe drumul gândirii*, Editura Politică, Bucureşti, 1988, p. 137.
11. Andrei Pleşu, *Educaţia, o problemă de ritmuri*, în revista „Arta", XXXV, 1989, nr. 3, p. 23.
12. Constantin Noica, *Scrieri despre logica lui Hermes*, Cartea românească, 1968, p. 23-29 şi 104-105.
13. Ioan Cerghit, *O deschidere nouă în explicarea procesului de învăţământ-teoria organizării situaţiilor*, în „Revista de pedagogie", 1991, nr. 12, p. 9-12.
14. Apud Ioan Neacşu, *op. cit.*, p. 58.
15. Vezi Jean Cohen, *Nivelul semantic: predicaţia*, în vol. „Poetică şi stilistică. Orientări moderne", Editura Univers, Bucureşti, 1972, p. 327.
16. D. D. Roşca, *Minunea greacă*, în vol. „Linii şi figuri", Editura Ţara, Sibiu, 1943, p. 29.
17. Vezi *Limba şi literatura română*, manual pentru clasa a XI-a, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1993, p. 77.
18. Apud Adrian Marino, *Dicţionar de idei literare*, vol. I, Editura Eminescu, Bucureşti, 1973, p. 538.
19. Basil Munteanu, *Permanenţe Franceze. De la Descartes la Giraudoux*, Bucureşti, Fundaţia pentru literatură şi artă, 1946, p. 17.
20. *Ibidem*, p. 18.
21. Constantin Ciopraga, *Mihail Sadoveanu*, Ed. Tineretului, Bucureşti, 1966, p. 218.

22. Mircea Muthu, *Liviu Rebreanu sau paradoxul organic*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1993, p. 14.
23. Apud Lucian Raicu, *Liviu Rebreanu*, Editura pentru Literatură, Bucureşti, 1967, p. 167; Nicolae Manolescu, *Arca lui Noe. Eseu despre romanul românesc*, vol. I, Editura Minerva, 1980, p. 193-194.
24. G. G. Neamţu, *Elemente de analiză gramaticală* (99 de confuzii-distincţii), Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1989, p. 282.
25. Apud Ion Diaconescu, *Unele principii de analiză gramaticală*, în vol. „Studii de metodică a limbii şi literaturii române", Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti 1974, p. 214 şi urm.
26. I. Coteanu, *Stilistica funcţională a limbii române* (stil, stilistică, limbaj), Editura Academiei R. S. R, Bucureşti, 1973, p. 40.
27. *Ibidem*, p. 39.
28. Vezi *Retorica generală*, Editura Univers, Bucureşti, 1974, p. 176.
29. Apud *Dicţionar general de ştiinţe ale limbii*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1997, p. 153-154 şi 128-129. Vezi şi *Dicţionar de termeni literari*, Editura Academiei, R. S. R, Bucureşti, 1976, p. 36.
30. Apud Dim. Păcurariu, *Teme, motive, mituri şi metamorfozarea lor*, Editura Albatros, Bucureşti, 1990, p. 16.
31. Robert M. Gagne, *op. cit.*, p. 273.
32. David T. Ausbel, Floyd G. Robinson, *Învăţarea în şcoală*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981, p. 166.
33. *Ibidem*, p. 133.
34. Apud G. G. Neamţu, *op. cit.*, p. 61-62.
35. Apud Adrian Marino, *op. cit.*, p. 655-685.
36. Apud Sergiu Pavel Dan, *Proza fantastică românească*, Editura Minerva, Bucureşti, 1975, p. 56-57.

VI. MODALITĂŢI ACTIVE ÎN PREDAREA-ÎNVĂŢAREA LIMBII ŞI LITERATURII ROMÂNE

1. *Conversaţia euristică*
2. *Problematizarea*
3. *Descoperirea*
4. *Activitatea pe grupe de elevi*
5. *Brainstormingul*
6. *Analiza gramaticală*
7. *Exerciţiul ca metodă didactică*

1. Conversaţia euristică

Conversaţia, ca metodă didactică, este dialogul permanent dintre profesori şi elevi pe teme ştiinţifice şi de educaţie. Având o frecvenţă sporită în predarea gramaticii limbii române, ea este o metodă activă, dând elevilor posibilitatea şi satisfacţia de a fi descoperit ei înşişi adevărul, le dezvoltă capacitatea de exprimare, le formează priceperea de a mânui dialogul pentru realizarea unei comunicări clare şi complete. Aceasta numai în condiţiile în care succesiunea de întrebări şi de răspunsuri se referă la noţiuni şi cunoştinţe precise de gramatică sau literatură, cu finalitate sigură în dobândirea, fixarea sau evaluarea acestora.

Fără obiective strict delimitate, fără o derulare logică a dialogului deopotrivă formativ şi informativ, discuţiile profesorului cu elevii săi sunt mereu pândite de pericolul transformării lor într-o „trăncăneală" vecină cu a personajelor lui I. L. Caragiale.

În predarea oricărui obiect de învăţământ, conversaţia didactică are ca prototip conversaţia socratică. Cicero ar fi spus că meritul sublim al atenianului Socrate consta în faptul de a fi coborât filozofia din cer pe pământ, introducând-o în case şi pieţe publice, prin conversaţiile pe care le angaja cu oameni obişnuiţi, de diferite profesii şi vârste, pe felurite teme: despre „dreptate", despre ce este „adevărat" în viaţa omului ş.a.

Desigur, pe noi ne interesează cum conversa Socrate (469-399) cu locuitorii cetăţii antice. El conversa mereu fără pretenţia de a instrui pe alţii impunându-le tiranic punctul său de vedere. Dimpotrivă, acorda

tuturor o totală libertate în judecarea „binelui", a „datoriilor" publice etc. Esențială în dialogul său era „metoda" întrebuințată, care a căpătat denumirea: „maieutică" sau arta de a „moși" spiritul, de a face să iasă la lumină adevărul. Această metodă are câteva particularități:

a) de a face pe fiecare interlocutor, fie el discipol sau numai simpatizant al filozofiei sale, să reflecteze la îndatoririle ce le avea privind educația copiilor, cunoașterea adevărului etc.;

b) de a conduce conversația de la „cazul determinat" la general, stimulând capacitatea de a gândi prin propriile forțe. Deci „metoda" lui Socrate are două laturi: pleacă, de obicei, de la cazul concret din care dezvoltă ceea ce este general și aparține conceptului. Apoi urmărește dizolvarea generalului, adică a judecăților devenite rigide, prin infirmarea acestora prin ele însele și prin concret.

De obicei filozoful întreabă și cere să i se răspundă, întrebarea fiind precisă și având un scop, pe când răspunsul pare întâmplător. Tinerii întrebați de Socrate trebuiau să respecte perspectiva și să nu se îndepărteze de la subiect. Atenianul diviza întrebările pentru a-l constrânge pe interlocutor să admită poziții contrare tezei sale, venind în contradicție cu sine însuși.

Pe lângă aceste caracteristici, amintim, în treacăt, faptul că dialogul anticului era însoțit de „ironia" socratică, adică de acel mod de a te comporta cu semenii, pentru a-i stimula să-și divulge principiile și să recunoască indirect că nu știu „nimic". Consecința era „tulburarea" conștiinței și clătinarea credinței în adevărul rostit inițial pentru a accepta o teză contrarie. (Vezi conversația despre „virtute" dintre Socrate și Menon, unde acesta îl aseamănă pe filozof cu peștele numit „torpilă").

Sigur, cu timpul, conversația socratică a fost denaturată, valențele ei euristice (cf. euriskein=a afla, a găsi, a descoperi) fiind părăsite. În scolastica Evului Mediu a luat forma catihetică, fiind egală cu toceala mecanică și „recitarea" unei suite de întrebări și răspunsuri pe teme cu caracter religios. După cum, în practica școlară a sec. al XIX-lea, ea era rigid dirijată și astfel îngrădea libertatea spirituală a elevilor.

Ambele modalități sunt respinse de pedagogia modernă. Cercetările psihopedagogice contemporane (J. Piaget, G. Palmade ș.a.) structurează conversația din perspectiva potențării funcțiilor ei formativ-euristice, pentru a stimula gândirea liberă, creativă a elevilor, ferindu-i de răspunsuri stereotipe.

Față de conversația socratică, cea didactică nu urmărește sădirea „neîncrederii” în mintea elevilor, ci tocmai stimularea lor în găsirea adevărului științific (recunoașterea unei noțiuni și analiza ei corectă) și îmbogățirea cunoștințelor. Mai mult, elevii nu trebuie ironizați și intimidați pentru a li se crea complexe în fața chestiunilor abstracte de gramatică. Dimpotrivă, vor fi încurajați să caute răspunsuri la întrebările puse și prin schimbarea grilei dialogului propus de profesor. De aceea conversația socratică va fi exploatată în spiritul și nu în litera ei. Adică, a conversa la ora de limbă română înseamnă a degaja generalul (norma corectă, regula ori definiția) din analiza mai multor ipostaze ale fenomenului gramatical supus învățării. Acest demers nu trebuie să ducă la ceva obositor și plictisitor, ci la satisfacții pe planul propriei instruiri.

În acest sens conversația didactică poate avea ca punct de plecare chiar particularitățile unei noțiuni de morfologie și sintaxă (diateza verbală, pronumele reflexiv, subordonate introduse prin aceleași conjuncții etc.), pentru a fi ilustrate de elevi cu exemple pe care le vor analiza. Deci succesiunea întrebărilor și răspunsurilor va fi când inductivă, când deductivă, așa cum proceda Socrate. Însă răspunsurile elevilor vor fi cât mai la obiect, sigure și deloc „întâmplătoare”, cum erau cele ale sofiștilor cu care se întreținea Socrate.

Cu privire la „diviziunea” întrebărilor, profesorul de limba română nu-l poate imita pe Socrate. Întrebările didactice, fie ele euristice, fie problematizante sau de altă natură, vizează totdeauna un conținut științific bine sistematizat, care trebuie dobândit sau fixat într-o unitate de timp clar delimitată, deci profesorul nu are libertatea filozofului. Apoi, nu e recomandabilă fărâmițarea materiei de învățat printr-o puzderie de întrebări care-i diluează unitatea. Așadar, conversația didactică va fi proiectată și se va desfășura în funcție de secvențele învățării, de timpul avut la dispoziție și de potențialitatea psihică a elevilor.

Principalele funcții ale conversației sunt următoarele:

a) funcția *euristică*, de descoperire a noilor adevăruri, fiind cea mai des întrebuințată și cea mai fertilă;

b) funcția *de clarificare, de sintetizare* și *de aprofundare* a cunoștințelor, noțiunilor și conceptelor învățate;

c) funcția de *evaluare* și *control* atât a gradului de stăpânire a cunoștințelor însușite, cât și a priceperilor și deprinderilor gramaticale formate.

Întrucât de *calitatea întrebărilor* puse de profesor depind adeseori promptitudinea şi justeţea răspunsurilor, ne vom opri mai pe larg asupra acestora. Întrebările profesorului de limba română pot fi variate, clasificarea lor diferenţiindu-se după criteriul întrebuinţat. După modul de adresare şi obiectul vizat, le putem categorisi astfel:

TIPUL ÎNTREBĂRII	CARACTERISTICI	EXEMPLE
Frontală	Adresată întregii clase	– Ce sunt locuţiunile verbale?
Directă	Adresată unui elev anume	– Popescu, spune din ce sunt formate locuţiunile verbale?
Inversată	Adresată profesorului de către elev şi returnată acestuia.	E – În componenţa locuţiunilor verbale pot intra şi verbe la moduri nepersonale? P – Tu ce părere ai?
De releu şi de comunicare	Adresată de elev profesorului şi repusă de aceasta întregii clase	E – În analiza locuţiunilor verbale ne orientăm după verbul din locuţiune sau după cel sinonim cu locuţiunea. P– Voi ce părere aveţi?
Imperativă	Se formulează o cerinţă categorică	P – Explicaţi cum se formează modul condiţional-optativ!
De revenire	Întrebare pe care profesorul o pune reluând o părere emisă de un elev dar care nu a putut fi luată în seamă în acel moment	P – Popescu a spus înainte că în propoziţia: Ionel este ascultat adesea, predicatul este nominal. Voi ce credeţi?

Şi în cadrul **lecţiei de literatură**, *conversaţia* este întrebuinţată ca metodă de însuşire, fixare sau recapitulare a cunoştinţelor. În orice situaţie, ea se cere folosită cu măsură, nu trebuie fărâmiţată lecţia de dragul folosirii acestei metode ori pentru a demonstra că elevii sunt foarte activi. Conversaţii plat-reproductive de felul celei de mai jos nu sunt decât acte gratuite care nu stimulează capacităţile intelectuale ale elevilor din clasa a VII-a.

Î: Ce aţi avut de învăţat pentru astăzi?

R: „Amintiri din copilărie" de Ion Creangă.

Î: Câte părţi are cartea?
R: Cartea are patru părţi.
Î: În fragmentul citit, cine este eroul principal?
R: Este Nică, autorul la vârsta copilăriei.
Î: Către cine îşi îndreaptă gândurile autorul?
R: Către părinţii săi.
Î: Cine erau părinţii lui Creangă? etc.

Adevăratul dialog, aşa cum se afirmă în didactica modernă, se întemeiază pe „intercomunicare"· pe un schimb substanţial de idei dintre profesor şi elevi, între elevii înşişi. Chiar la clasa amintită se pot formula şi altfel de întrebări:

– Care detalii din interiorul casei i s-au întipărit mai bine autorului?
– Ce calităţi deosebite „vede" acum scriitorul la mama sa?
– De ce credeţi voi că tatăl său se opune ca Nică să plece de acasă pentru a-şi continua studiile?
– Prezentându-şi propria familie şi copilărie, ce a reuşit scriitorul să zugrăvească?

În studiul lecturilor literare la clasele gimnaziale, această metodă apare sub forma *conversaţiei introductive*, plasată înaintea lecturii model a textului, pentru a pregăti înţelegerea lui; sub forma *conversaţiei de orientare*, după citirea model, pentru a sonda impresiile elevilor provocate de citirea operei; sub forma *comentariului literar*. În receptarea literaturii la clasele liceale, dialogul profesor – elev este mai substanţial, în sensul că sunt tot mai puţine întrebările care se adresează memoriei elevilor şi cer un răspuns scurt şi fragmentar şi tot mai frecvente întrebările – problemă care-i pun pe elevi să gândească şi să închege un răspuns unitar ca argument pentru o teză, pentru o judecată de valoare. Se constată deci un reviriment al conversaţiei euristice ca modalitate de cercetare şi descoperire a componentelor operei literare. Ea presupune o alternare a întrebărilor abil puse de profesor cu răspunsurile elevilor, care valorifică şi integrează vechile cunoştinţe în sistemul altora noi. Iată câteva întrebări de acest gen, puse elevilor la lecţia „Pastelurile lui V. Alecsandri":

Î: Care era sensul termenului de „pastel" în epoca lui V. Alecsandri?

R: Atunci „pastel" însemna o tehnică picturală a limbajului atât la zugrăvirea naturii, cât şi la evocarea oamenilor; cuvântul denumea un desen în creion moale, uşor colorat.

Î: Ce preia literatura modernă de la poezia descriptivă a vechilor romantici?

R. Poeţii moderni valorifică ideea corespondenţei dintre sentiment şi tabloul de natură, precum şi aceea a privirii unui peisaj sub unghiul mişcător al anotimpurilor care îi luminează şi-i însufleţesc mereu de altă viaţă.

Î.: De ce spunem că Alecsandri evocă un colţ din natura autohtonă lipsit de sublim?

R.: În pastelurile sale, poetul română evită aspectele naturii sălbatice (muntele şi marea) şi descrie o zonă cuprinsă între deal şi câmpie, zonă echilibrată sub raportul temperaturii, al formelor de viaţă vegetală, al rotaţiei anotimpurilor.

Î.: Cum apar oamenii în pastelurile lui V. Alecsandri?

R.: Oamenii sunt zugrăviţi în două atitudini: în zbenguielile dragostei şi în activităţile productive. Ei reprezintă mai puţin o ţărănime specifică unei societăţi date şi mai mult tipul unei umanităţi atemporale, un neam de ţărani căruia civilizaţia nu i-a mutilat sentimentul naturii.

În predarea literaturii, nu metoda în sine asigură reuşita lecţiei, fie ea cât de modernă, ci adecvarea ei prin măiestria profesorului, în funcţie de conţinutul de specialitate şi de particularităţile de vârstă ale elevilor.

2. Problematizarea

În practica la catedră a profesorului de literatură, pe lângă metodele clasice (expunerea şi conversaţia), au căpătat o largă întrebuinţare metodele euristice de predare-învăţare, care se justifică prin implicarea elevilor în procesul cunoaşterii văzut ca proces de cercetare, antrenând gândirea divergentă şi creativitatea elevilor.

Între acestea, *problematizarea* este numită de cercetările de didactică drept un principiu ori o metodă de dinamizare a elevilor în procesul învăţării prin crearea unei situaţii -- problemă a cărei rezolvare să suscite curiozitatea şi interesul elevilor. Situaţia – problemă se creează printr-o întrebare -- problemă al cărei răspuns reprezintă soluţia căutată.

Problema este un cadru mental tensional în care un mănunchi de date. fapte şi idei literare, structurate într-un anumit fel în jurul unei

întrebări euristice, declanşează şi susţin activitatea de cunoaştere a gândirii, în scopul descoperirii de noi cunoştinţe, sub formă de răspuns la întrebare sau soluţie la problemă.

Problematizarea nu este o simplă tratare a subiectului pe probleme (teme), ci este modalitatea de a asigura însuşirea cunoştinţelor pe baze *conflictuale*. Problema oferă câteva date despre conţinutul operei literare, despre un personaj sau element de stil, pe baza cărora se construieşte întrebarea, urmând ca răspunsul să constituie o achiziţie de cunoştinţe noi. Aşadar, întrebarea porneşte de la cunoscut şi se adresează necunoscutului, pentru ca acesta să devină cunoscut. Analiza informaţiilor cunoscute, prelucrarea şi integrarea lor în noi structuri pentru a afla soluţia problemei angajează capacităţile intelectuale ale elevilor. În aceasta constă valoarea formativă a acestei modalităţi de învăţare.

Problematizarea a căpătat această denumire pentru că în procesul cunoaşterii se foloseşte întrebarea – problemă, cu scopul stimulării gândirii şi dezvoltării creativităţii elevilor. După J. Piaget, gândirea este un sistem de „operaţii logice", iar „operaţiunea" constituie elementul „activ" al gândirii. Aceasta poate fi stimulată în special prin întrebări – problemă.

Există deosebiri de esenţă şi finalitate între întrebarea – problemă şi întrebarea – reproductivă. *Întrebarea reproductivă* cere „expunerea fidelă" a unor cunoştinţe dobândite anterior, având ca finalitate formativă doar stimularea memoriei mecanice. *Întrebarea – problemă* solicită elevilor – cu ajutorul operaţiilor gândirii – să afle un răspuns care nu este explicit în problemă, ci trebuie căutat şi argumentat. Ca finalitate formativă, ea dezvoltă gândirea divergentă.

Pe de altă parte, problematizarea – ca metodă de însuşire a noilor cunoştinţe – nu-şi poate găsi *locul* în orice lecţie şi la orice temă, după cum nu poate fi folosită exclusiv, ci îmbinată cu alte metode: conversaţia, descoperirea, activitatea pe grupe de elevi etc. Utilizarea ei în procesul de învăţământ presupune respectarea anumitor condiţii legate de locul şi structura metodică a lecţiei, ţinându-se seama de: natura temei; nivelul dezvoltării intelectuale a elevilor; motivele învăţării, capacitatea de documentare şi rezolvare de probleme; lacunele de informaţie ale elevilor; proporţionalitatea informaţiilor cunoscute şi necunoscute.

Există mai multe *modalităţi de realizare a problematizării* la lecţia de literatură.

Una dintre acestea ar fi punerea unei întrebări – problemă axată pe o reală sau aparentă *contradicţie* între cunoştinţele elevilor şi cerinţele întrebării – problemă. De pildă, în studiul poeziei lui M. Eminescu, se poate formula, la un moment dat, întrebarea – problemă: Este poetul atât de senin precum o arată poezia *Mai am un singur dor*?

Altă modalitate ar fi punerea unor întrebări – problemă cu *două sau mai multe căi de rezolvare*. De pildă: „În ce curent puteţi încadra romanul lui Nicolae Filimon, *Ciocoii vechi şi noi*, romantism ori realism?"; „Cum putem considera opera lui Camil Petrescu, *Ultima noapte...*, un singur roman ori două romane?"

În sfârşit, mai pot exista întrebări – problemă care să pretindă elevilor *o sinteză* a cunoştinţelor lor, pentru *a demonstra o teză*, o judecată globală. De exemplu, lecţia de încheiere privind opera lui Liviu Rebreanu poate fi concepută ca o suită de răspunsuri la întrebarea – problemă: „De ce îl putem numi pe Liviu Rebreanu creatorul romanului nostru modern?"; G. Călinescu l-a numit pe T. Arghezi un poet „artizan". Explicaţi această sintagmă.

Întrucât orele de analiză sau comentariu literar sunt cele mai frecvente în practica profesorului, socotim că aici trebuie folosită această metodă, cele mai eficiente întrebări vor fi acelea care dau întregii lecţii o turnură problematizantă. Aceasta fără a eluda faptul că operele literare trebuie privite ca individualităţi distincte şi tratate diferenţiat, stabilindu-se elementul reprezentativ al fiecărei opere şi orientând comentariul literar către sublinierea acestui element căruia i se subordonează toate celelalte.

Credem că, într-o operă cu un pronunţat caracter epic, *personajul* este elementul cel mai important, înmănunchind, prin felul în care este surprins şi prezentat, calităţile operei literare şi făcând dovada măiestriei artistice a scriitorului. În consecinţă, propunem *caracterizarea personajelor* din romanul *Enigma Otiliei*, de G. Călinescu, orientând comentariul spre surprinderea caracterului Otiliei, care, dacă nu e personajul principal, este în schimb unul dintre cele mai interesante.

Pentru a facilita intuirea sistemului de relaţii stabilite între eroii romanului, cel mai potrivit punct de plecare este o întrebare – problemă al cărei răspuns să constituie o imagine autentică a eroinei. Întrebarea – problemă este următoarea: *Cum se defineşte Otilia în viziunea celorlalte personaje şi în ce constă enigma ei?*

OTILIA	farmec puritate inteligenţă nobleţe intuiţie generozitate nestatornicie superficialitate frivolitate spirit nonconformist feminitate	caracter în formare	ENIGMĂ

FELIX: „Otilia este o fată superioară... pe care n-o înţeleg". IDEALĂ

PASCALOPOL: „A fost o fată delicioasă, dar ciudată. Pentru mine o enigmă." FEMEIA ÎN DEVENIRE

MOŞ COSTACHE: „Fetiţa mea... tu ştii că numai pe tine te am. Ţie îţi las tot..." FETIŢA

STĂNICĂ RAŢIU: „Deşteaptă fată, comentă Stănică ştirea când o află. Ştiu că se descurcă-n viaţă!" SPIRIT PRACTIC

GEORGETA: „Stimez pe Otilia numai după cum îmi vorbeşti de ea." DOMNIŞOARA

FAMILIA TULEA: „Proastă eşti, Aurico – vorbi Aglae... prin uşa deschisă. Să-ţi faci sânge rău pentru o dezmăţată!" STRICATA

Raporturile dintre eroi se vizualizează în schema de mai sus, care se notează pe tablă şi în caiete, simultan cu conversaţia dintre profesor şi elevi. În schema prezentată am acordat un loc special eroinei în discuţie, tocmai pentru a urmări şi a stabili poziţia pe care aceasta o ocupă faţă de celelalte personaje, fiind caracterizată prin prisma lor.

Familia Tulea are pentru Otilia o atitudine de dispreţ, considerând-o „tolerată" în neamul lor; Aglae Tulea se teme că, din cauza ei, va pierde moştenirea; Aurica o invidiază pentru farmecul care ei îi lipseşte; Titi o urăşte pentru că îi este inaccesibilă. Ura lor este motivul pentru care o consideră pe Otilia o „destrăbălată". Caractere mărginite, obtuze, instinctuale, fără imaginaţie şi cu aspiraţii terestre, ei sunt incapabili de a intui şi a înţelege firea atât de deosebită a Otiliei.

pe care o desconsideră, conducându-se după niște principii morale rigide, prost înțelese și după niște aparențe înșelătoare. De aceea imaginea lor despre Otilia este *falsă*.

Georgeta o cunoaște pe Otilia numai din relatări, dar intuiește superioritatea ei și pare a o invidia pentru puritate și pentru locul pe care-l are în inima lui Felix. Imaginea ei despre Otilia este însă *incompletă* și, într-o oarecare măsură, *neutră*. Deși în destinul lor de fete orfane există puncte similare, ele reprezintă doi termeni ai unui raport de opoziție.

Conform caracterului său perfect adaptabil la situație, *Stănică Rațiu* își comunică mereu altă părere despre Otilia, schimbările fiind determinate de împrejurarea în care vorbește, de persoana căreia îi aduce veștile. De aceea, în viziunea lui Stănică Rațiu, Otilia e când o persoană respectabilă, când una de condiție îndoielnică, dar întotdeauna o fată „deșteaptă", în sens de „descurcăreață". El și-a format o imagine proprie, dar *inexactă*.

Moș Costache o privește pe Otilia ca pe „fetița" de care nu ar trebui să se atingă nimeni. Deși ține la ea în felul lui, deși e singurul care are efectiv calitatea de a-i asigura un statut civil clar prin adopțiune, nu-și poate învinge zgârcenia și teama de rude, și o lasă fără apărare. Pentru el, Otilia a rămas tot un copil pe care-l crede ocrotit în casa lui.

Pascalopol este cel care intuiește, în mare măsură, firea originală, contradictorie, încă nefixată într-un cadru, a Otiliei. Vechi prieten al casei, el compensează lipsa de afecțiune a membrilor familiei față de Otilia și nu e de mirare că aceasta îl simpatizează evident. Se pare că el o cunoaște cel mai bine, fiind aproape permanent în preajma ei. Dacă e adevărat că el poate satisface, din punct de vedere material, orice dorință a fetei, tot atât de adevărat este că, spirit fin, cultivat și echilibrat, Pascalopol îi supraveghează direct comportamentul, încercând să-i înțeleagă manifestările și să-i aprecieze notele originale. Îndrăgostit de Otilia, el știe să distingă ceea ce este Otilia, de ceea ce pare. Dar nu totdeauna și de aceea recunoaște în finalul romanului: „A fost o fată delicioasă, dar ciudată. Pentru mine este o *enigmă*".[1] În orice caz, această imagine rămâne foarte *apropiată* de cea reală a eroinei.

Felix intră în scenă ultimul, o cunoaște pe Otilia abia acum și va fi martor și erou în desfășurarea evenimentelor, care duc la maturizarea

lui în aceeaşi măsură cu a fetei. Aflat el însuşi în plin proces de formare a personalităţii, Felix încearcă să asigure vieţii sale un echilibru între sentiment şi raţiune, între viaţa particulară şi studiu. Îndrăgostit de Otilia, doreşte să-şi sincronizeze existenţa cu a ei, dar e derutat de atitudinea ei echivocă, încât dragostea lui oscilează alternativ între certitudine şi nesiguranţă. Suflet integru şi fără ascunzişuri, nu poate accepta firea complicată şi nestatornică a Otiliei, iar momentele de certitudine a iubirii ei se dovedesc a fi în realitate nişte iluzii. Şi el o intuieşte pe Otilia, fiind convins de superioritatea ei, şi face distincţie între esenţă şi aparenţă: „Nu voi iubi niciodată o fată seacă. Te iubesc pe tine care eşti frivolă numai în aparenţă, fiind în fond inteligentă şi profundă."[2] Atâta doar că această Otilie reală nu se confundă cu idealul lui Felix până la capăt. Cu toate că şi el se apropie mult de adevărul fetei, imaginea lui Felix rămâne una *ideală*, creată conform aspiraţiilor sale înalte, dar care nu cuprinde anumite note definitorii ale eroinei.

Observaţiile de până acum duc la constatarea că fiecare personaj şi-a format despre Otilia o „imagine" a lui. Această ipostază s-a constituit în funcţie de caracterul şi structura lui sufletească, de unghiul sub care personajul a fost capabil s-o „vadă". De aceea, familia Tulea vedea în Otilia o „dezmăţată", Georgeta – o abstracţiune, Stănică – o fată cu spirit practic, moş Costache – o fetiţă, Pascalopol – o femeie în devenire, iar Felix – o iubită ideală.

Aşadar, nici una din aceste imagini nu corespunde total celei reale, nici chiar ultimele două ipostaze foarte apropiate de adevăr: lui Felix îi scapă intuiţia fetei, capacitatea ei de a înţelege rapid şi exact în ce constă nepotrivirea lor, iar lui Pascalopol îi rămâne de neînţeles atitudinea ei ambiguă până la sfârşit.

Chipul Otiliei se recompune din aceste faţete întretăiate sub diverse unghiuri şi din alte aspecte care-i dau caracterul unic. În portretul ei, frumuseţea, candoarea, puritatea, nobleţea sufletească, dezinteresul material, generozitatea motivează farmecul eroinei. Nu i se pot trece cu vederea o anume cochetărie, superficialitate şi chiar nuanţe de frivolitate, dar acestea nu fac decât să-i accentueze farmecul. Intuiţia ei sigură şi spiritul nonconformist o detaşează de toate celelalte eroine din roman, o fac să evolueze cu graţie, cu naivitate şi naturaleţe în orice situaţie, să rămână aceeaşi şi să fie mereu alta.

Dincolo de aceste caracteristici evidente, Otilia rămâne învăluită în mister, nici una din atitudinile sau vorbele ei nu poate fi prevăzută.

înțeleasă sau acceptată fără rezerve, lăsând în urmă totdeauna un „ceva" inexplicabil. Otilia e un caracter în formare, ea evoluează cu deosebită artă între Felix și Pascalopol într-o imagine pe cât de contradictorie, pe atât de modernă și veridică. Ea se află într-o dublă opoziție în raport cu celelalte personaje: o dată ca element antitetic, alături de Felix și Pascalopol, în fața celor orbiți de patima averii, a doua oară în fața tuturor eroinelor din roman, Otilia reprezentând femeia ideală, feminitatea însăși. Adăugând că eroina ni se dezvăluie prin relațiile cu ceilalți, dar păstrează un mister al ei, încercăm să ne explicăm inefabilul, autenticitatea și farmecul eroinei.

Din punct de vedere *metodologic*, lecția se realizează prin problematizare și activitate în grup. Fiecare grup de elevi se ocupă de un personaj din perspectiva căruia urmează s-o privească pe eroină, una din grupe urmărind chiar portretul acesteia. Fiecare grupă are de rezolvat problema la nivelul personajului său, pentru a vedea cum apare Otilia în viziunea acestuia.

Rezolvarea problemei începe prin activitatea în grup și continuă prin conversație – dezbatere, care evidențiază atât viziunea unilaterală sau deformată a celorlalți eroi asupra Otiliei, cât și notele ei specifice și definitorii. Dezbaterea se derulează prin exprimarea părerii fiecărui grup, sub forma unei confruntări de opinii, supravegheată și dirijată de profesor către observarea cât mai atentă a romanului și în scopul reconstituirii unei imagini cât mai exacte a eroinei.

Procedând astfel, profesorul apelează la capacitatea de analiză a elevilor (pentru „descompunerea" personajului în diferite ipostaze) și la capacitatea lor de sinteză (pentru recompunerea portretului), le stimulează imaginația și sensibilitatea estetică. În același timp, această modalitate dă elevilor ocazia să-și comunice și părerile personale, exprimând o atitudine proprie față de fenomenul literar.

3. Descoperirea

Prin *descoperire* (redescoperire) se înțelege modalitatea de învățare prin cercetare, prin explorări proprii care-l duc pe elev la găsirea unor adevăruri obținute prin efort personal, refăcând drumul elaborării unor cunoștințe, ipoteze etc. Învățarea prin descoperire îl obligă și-l obișnuiește pe elev să-și însușească metode proprii de cunoaștere și inves-

tigație. De aceea descoperirea are un pregnant caracter formativ, stimulând capacitățile mintale ale elevilor. Ceea ce descoperă singuri este o achiziție mai trainică și mai durabilă. În practicarea acestei metode, rolul profesorului se reduce la acela de îndrumător: întâi la formularea ipotezei de lucru, devenind apoi un consultant permanent al elevilor, care lucrează independent, fie individual, fie pe grupe.

În cadrul obiectului nostru, distingem descoperirea pe cale inductivă, pe cale deductivă și prin analogie.

Descoperirea inductivă este proprie mai ales procesului de predare – învățare a gramaticii și teoriei literare. Pe baza raționamentului inductiv și analitic, elevii ajung la descoperirea și definirea unor noțiuni precum metafora, nuvela ș.a. În acest sens, îi putem antrena într-o cercetare amplă, prin care ei să descopere particularitățile *Simbolismului românesc* și să-l definească, prin generalizare, ca un curent literar ale cărui trăsături caracteristice le vor descoperi apoi în poezia lui Al. Macedonski, G. Bacovia, Dimitrie Anghel, Ion Minulescu etc. Lecția cu subiectul *Simbolismul românesc* prefațează, la clasa a XI-a, studiul operei lui Al. Macedonski.

Din punct de vedere metodic, elevii sunt puși să cerceteze, într-o primă fază, câteva *manifeste* teoretice ale noului curent. Primul manifest este cel care a dat numele curentului, *Le Symbolisme*, publicat de Jean Moréas în *Le Figaro littéraire* (18 sept. 1886), unde definește vag poezia „simbolică drept aceea care caută să înveșmânteze ideea într-o formă sensibilă". La scurt timp s-a constituit gruparea autointitulată „simbolistă", în frunt cu poetul Stéphane Mallarmé. Altă grupare de „decadenți" îl considera șef de școală pe Paul Verlaine. Cu toții își reclamau descendența de la înaintași precum: A.E. Poe, Novalis, Nerval și îndeosebi Baudelaire. Deci, pe plan european, simbolismul a apărut în Franța ca o reacție împotriva romantismului retoric, a naturalismului pozitivist și a rigidității parnasiene.

În *literatura română*, simbolismul a apărut la sfârșitul secolului al XIX-lea, cunoscând mai multe etape*, prima fiind una estetico-teoretică, prin Al. Macedonski și revista sa *Literatorul*. De aceea un

---

* Prima etapă, **estetico-teoetică**: 1880-1890; a doua **de căutări și experiențe**: 1892-1908; etapa a treia, **de plenitudine:** 1908-1914; etapa a patra, **de declin**: 1914-1920.

grup de elevi va studia articolul *Despre logica poeziei*, al poetului amintit, apărut în *Literatorul* din 1880. De aici ei vor reține semnul egalității pe care-l pune poetul între arta versurilor și arta muzicii, disocierea planului metaforic și al *imaginii poetice* în general, de cel logic al conceptului, apoi sublinierea capacității de sugestie a poeziei, enigmaticul, inefabilul acesteia, idei în spiritul noului curent.

Un alt grup de elevi va studia articolul *Poezia viitorului* (vezi *Literatorul* din 1892), comentând ideea potrivit căreia „simbolismul, unit cu instrumentalismul, este ultimul cuvânt al geniului omenesc", Macedonski aflându-se sub influența teoriilor – „instrumentaliste" – ale lui René Ghil. De asemenea, remarca macedonskiană privind predilecția poeziei simboliste de „a sugera idei" prin mai multe imagini care se transformă în cugetări.

În sfârșit, un alt grup de elevi va cerceta ideile unui alt teoretician, Ovid Densusianu, din articolul *Rătăciri literare* (din *Viața nouă*, 1905, nr. 1) cu privire la: reacția noii literaturi față de cea sămănătoristă; promovarea literaturii citadine; reflectarea literară a sensibilității moderne.

Cercetând aceste documente, prin contribuția tuturor elevilor se ajunge la sintetizarea trăsăturilor noului curent:

– simbolismul românesc este un produs al orașului, o reacție antisămănătoristă și împotriva poeziei minore a epigonilor eminescieni;

– un curent inovator (T. Vianu) pentru dezvoltarea ulterioară a literaturii române, pentru că a revoluționat *tematica* poeziei prin adăugarea unor noi teme și motive: poezia orașului, motivul singurătății, al evadărilor și plecărilor, motivul ploii, poezia toamnei, a stărilor nevrotice (spleenul), tratarea din alte perspective a unor teme precum natura, iubirea etc.;

– simbolismul a revoluționat *tehnica artistică*, introducând versul alb, simbolul, corespondențele, muzica etc.;

– el a îmbogățit *limbajul poetic*, devenit mai plastic prin preocupările de simbolizare, de sugestie și muzicalitate ș.a.

Într-o a doua etapă, pentru a nu rămâne cu elevii la un stadiu teoretic și speculativ, îi vom antrena într-o descoperire, mai bine zis *redescoperire deductivă*. Tot independent și tot pe grupe, elevii, pornind de la trăsăturile cunoscute ale curentului, vor încerca să le redescopere în opera câtorva simboliști, întâi la Al. Macedonski și G. Bacovia,

apoi la Șt. Petică, Dimitrie Anghel, Ion Minulescu, Camil Baltazar ș.a. Elevii vor găsi, cita și analiza versuri din creația acestor poeți, care ilustrează specificul poeziei simboliste.

Descoperirea prin analogie, ca modalitate de învățare, se întrebuințează destul de des la obiectul nostru. Aproape în toate cazurile analogia este însoțită și completată de operația disocierii. De exemplu: *Comparați pastelurile lui V. Alecsandri cu ale lui George Coşbuc şi stabiliţi asemănările şi deosebirile, pentru a particulariza specificul poeziei descriptive a celor doi poeţi*. La fel, îi putem obliga pe elevi să cerceteze dramele *Despot-Vodă* și *Răzvan şi Vidra*, pentru a argumenta apartenența lor la curentul romantic.

Esențial în abordarea acestei modalități este găsirea unui cadru problematizant, pentru că descoperirea, de orice fel ar fi, se îmbină, servește problematizarea care, la rândul ei, îi oferă variate ipoteze. Am putea chiar afirma că, dacă problematizarea constituie punctul inițial (formularea întrebării-problemă) și final (precizarea răspunsului, obținerea soluției), descoperirea constituie liantul, modalitatea antrenării elevilor în procesul de învățare, văzut ca proces de cercetare, descoperire etc.

Tocmai pentru a ilustra ideea de mai sus, am experimentat predarea operei *Hanu-Ancuței* de M. Sadoveanu, urmărind și sublinierea caracterului său unic în cadrul genului epic. Întrucât dominanta acestei opere este *arhitectonica* ei deosebită, comentariul trebuie să pornească de la această componentă definitorie, cuprinzându-le treptat și pe celelalte. Demersul învățării s-a bazat, la clasa a XI-a, pe întrebarea-problemă: *În ce constă specificul operei „Hanu-Ancuţei” şi cum reprezintă ea specia epică a povestirii?*

Pentru a se ajunge la răspunsul final, s-au fixat teme mai mici pe care elevii le-au soluționat prin descoperire și activitate în grup:

– din ce este alcătuită această operă, deci care este compoziția sa?

– cum poate fi ilustrată grafic compoziția?

– care sunt elementele caracteristice fiecărei povestiri?

– care este relația dintre aceste elemente și cum caracterizează ele opera în întregime?

Răspunzând la prima întrebare, elevii au stabilit că *Hanu-Ancuței* este o suită de nouă povestiri ce compun un serial. Cerând elevilor să găsească o formulă grafică ilustrativă pentru compoziție, cea de a doua

întrebare a dus la concluzia că serialul se poate reprezenta grafic prin nouă cercuri legate între ele prin săgeţi care semnifică relaţia dintre povestiri, cuprinzând în această curbă închisă lumea specifică operei.

Hanu-Ancuţei realizează o relatare deosebită, ca „un act oficiat după un anume ceremonial"[3] specific povestirilor în general şi celor în serie în special. Astfel, succesiunea celor nouă capitole cuprinse în acest ciclu reclamă utilizarea anumitor formule pentru deschiderea seriei, pentru stabilirea unor relaţii între povestiri, pentru a introduce în scenă pe povestitori, pentru a crea cadrul potrivit, elemente specifice povestirii în ramă.

Paralel cu caracterizarea succintă a fiecărei povestiri s-au notat cele nouă cercuri corespunzătoare, schema reprezentând vizual structura arhitectonică a operei şi facilitând intuirea trăsăturilor sale definitorii (vezi schiţa).

Rezolvând sarcinile propuse de întrebările a treia şi a patra, elevii, îndrumaţi de profesor, descoperă mai întâi că fiecare povestire are un narator, un loc, un timp. Dar, dincolo de notele specifice fiecărei istorisiri (loc, timp, personaje), ei trebuie să sesizeze şi relaţia existentă între ele, corespondenţele stabilite între povestiri la nivelul elementelor caracteristice, semnificaţia şi valoarea lor de generalizare care dau operei rotunjime şi unitate.

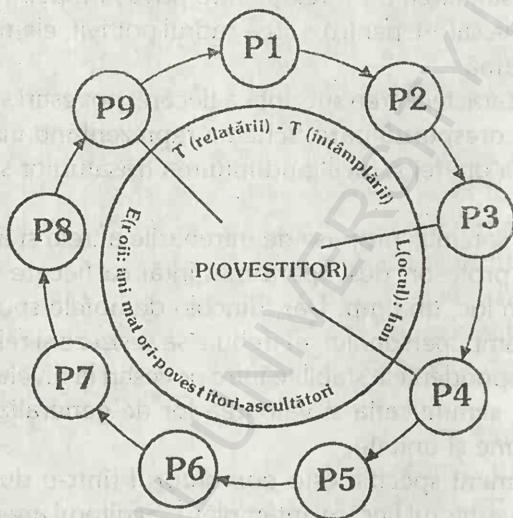
Primul element specific este *povestitorul* (într-o dublă accepţie: scriitorul şi povestitorul fiecărei întâmplări). Scriitorul are rolul principal în respectarea ritualului povestirii. El fixează cadrul povestirii, precizând celelalte două elemente: timpul şi locul în care a auzit întâmplările.

Descoperirea acestor coordonate specifice se efectuează prin activitate în trei grupe: fiecare grupă urmăreşte un aspect (loc, timp, eroi), prezentându-l apoi prin conversaţie – dezbatere; concomitent se completează schema cu noile particularităţi.

Dacă *locul* este stabilit de autor fără nici un dubiu, precizarea timpului cuprinde numai indicii generale („toamnă aurie", „depărtată vreme"), menite să sugereze timpul amintirii, al rememorării, reţinut după semnele lui („ploi năprasnice", „păsări necunoscute cu pene ca bruma") şi după consecinţele lor în viaţa oamenilor. Ca urmare, întâmplările primesc încă de acum o aură de legendă. Elementul *timp* cuprinde două componene: momentul primei amintiri (al scriitorului, al relatării povestirilor) şi momentul celei de a doua amintiri (momentul

povestitorului-erou al întâmplării istorisite). Asistăm astfel la întretăierea a două planuri temporale care accentuează caracterul de legendă. Se adaugă şi faima hanului, loc de popas din vechime, cu lăutari şi vinuri de care s-a dus vestea.

Descrierea panoramică a peisajului în care străjuieşte hanul este treptat înlocuită cu imaginea de prim-plan şi scriitorul introduce în cadru pe primii *eroi*: Ancuţa şi comisul Ioniţă.



Personaje cu un anumit statut în contextul povestirii, ei au rolul de animatori ai desfăşurării ceremonialului: hangiţa creează o ambianţă plăcută şi adecvată prin aceea că „împărţea vin şi mâncări, râsete şi vorbe bune"[4] şi că intervine după unele povestiri pentru a adeveri cele spuse; comisul Ioniţă povesteşte prima întâmplare, declanşând astfel serialul şi promite o alta, promisiune nerespectată, dar cu mare efect în stimularea celorlalţi povestitori.

Urmărind *rolul autorului*, elevii descoperă că scriitorul este cel care, ca un martor detaşat, observă lumea hanului şi introduce de cele mai multe ori în scenă pe naratorul următor, pregătindu-se apoi să asculte împreună cu ceilalţi. În acest fel, scriitorul are un statut dublu, de martor obiectiv şi de auditoriu, ca şi Ancuţa şi comisul Ioniţă (animatori şi auditori). Povestitorii au şi ei un caracter asemănător prin faptul că sunt pe rând narator şi ascultător, dacă ne referim la

timpul 1. Nu trebuie uitat însă timpul celei de a doua amintiri, fiecare povestitor fiind şi erou (principal sau secundar) al întâmplării relatate de el. Când istoriseşte, el are rol de narator şi de erou totodată, aflându-se în centrul atenţiei, apoi el reintră în rândul auditorului.

Descoperind diferite ipostaze ale personajelor (eroi, animatori, povestitori, auditoriu), ca şi raportul dintre timpul „întâmplării" şi timpul relatării, elevii au posibilitatea să stabilească şi corelaţii între componentele fiecărei povestiri (eroi, timp, loc) şi cele ale întregului serial, relevând valoarea de generalizare a acestor coordonate la nivelul întregii opere.

Epicul se înscrie într-un cerc în care eroii acţionează după un anumit ceremonial. Nou veniţii sunt aşteptaţi şi bine primiţi, se integrează uşor în cercul povestitorilor – ascultători, după ce au îndeplinit cerinţele (pui fript, ulcică nouă cu vin proaspăt). Închinarea vinului creează o stare de spirit corespunzătoare, de aşteptare a întâmplării ce va urma, însoţită de o anume mulţumire.

Întâmplările povestite sunt independente şi se leagă între ele prin formule şi urări caracteristice aceluiaşi ceremonial. Prima povestire se încheie cu fraza: *„ş-acum să mai primim vin în ulcele şi să încep altă istorie pe care de mult voiam să v-o spun…"*, iar a doua începe astfel: *„Cu ulcica-n mâna stângă, comisul Ioniţă îşi mângâie cu două degete de la mâna dreaptă mustăţile tuşinate. Dregându-şi glasul, se pregăti să înceapă o povestire mai straşnică…"*[5]

De mare efect sunt formulele comisului, mare animator şi creator de atmosferă, care, după ce a deschis seria povestirilor, menţine starea de spirit adecvată promiţând „cea mai frumoasă şi mai minunată" istorisire din câte s-au spus, fără însă a o mai povesti vreodată.

Studierea acestor formule permite elevilor să descopere particularităţile stilului operei. Condiţia de povestire imprimă stilului oralitate, evidentă prin formulele utilizate, prin dialogul viu şi expresiile specifice graiului popular. Povestirea curge domol, învăluitor, datorită frazei potolite ca şi focul din vatra hanului şi datorită cuvintelor populare vechi şi pline de semnificaţii.

Faptele povestite s-au petrecut demult, puţini dintre ascultători îşi mai amintesc de ele, doar hangiţa leagă firul cu epocile trecute, prin amintirea „celeilalte Ancuţe", de unde caracterul de legendă al întâmplărilor petrecute pe aceste meleaguri. Este de remarcat diversitatea

tematică a povestirilor, mergând de la motivul dragostei la nedreptatea socială, tratate într-un registru adecvat, cuprins între tonalitatea gravă și fraza șăgalnică, plină de savoare arhaică, dar și de înțelepciune în fața caducității lumii.

Lucrând astfel, elevii au descoperit mai ușor răspunsul la întrebarea – problemă pusă inițial. Specificul operei comentate constă în faptul că ea reprezintă un *ciclu de povestiri*, cu trăsături bine definite:

1. Structura serialului corespunde unui adevărat ceremonial epic, cu formule, gesturi și atitudini caracteristice.

2. Ciclul de povestiri închide în el o lume aparte, aparținând unui timp nedeterminat, cu eroi coborâți parcă din legendă și cu un spațiu încărcat de faima veacurilor trecute.

3. În ciuda diversității tematice și chiar valorice, el se impune prin unitatea mesajului transmis de scriitor și prin unitate stilistică.

4. *Hanu-Ancuței* ocupă un loc deosebit în contextul genului epic, fiind opera românească reprezentativă pentru serialul povestirii în ramă.

Desfășurată astfel, lecția permite câteva constatări:

– problematizarea și descoperirea pot contribui la sesizarea notelor specifice operei literare, la înțelegerea sensului și a valorii sale artistice;
– descoperirea și problematizarea nu se utilizează separat, ci îmbinate, completându-se reciproc, alături și de alte metode (conversația, activitatea în grup);
– utilizând în lecție o reprezentare grafică adecvată, derivată din structura internă a operei și relevantă pentru caracteristicile ei, profesorul facilitează intuirea și înțelegerea operei ca valoare literară.

4. Activitatea pe grupe de elevi

Studiile de didactică și de psihologie a învățării accentuează *valoarea educativă a activității pe grupe de elevi*, pentru că stimulează spiritul de responsabilitate al fiecărui membru față de colectivul din care face parte, întrucât evaluarea muncii privește grupul în întregime. Învățarea în grup antrenează și alți factori ai învățării, cum ar fi: curiozitatea, emulația provocată de un model, aspirația spre competență și stimularea spiritului competitiv.

În cadrul lecţiilor de literatură, elevii desfăşoară fie activităţi frontale sau colective (cu întreaga clasă), fie individuale, când fiecare elev lucrează singur, fiindu-i caracteristică gândirea interiorizată, dialogul cu sine, limbajul interior, fie activităţi în grupe eterogene ori omogene (de calitate, reprezentative), bazate pe diviziunea muncii. Între grupe se pot statornici relaţii competitive de tipul concursului, al jocului şi al procesului literar: concurs de recitări de poezii cu temă identică (în studiul poeziei lui V. Alecsandri, G. Coşbuc, M. Eminescu); recunoaşterea personajului dintr-o operă literară; participarea grupelor la anumite procese literare (dacă e vinovat sau nu Ion din romanul lui Liviu Rebreanu ş.a.). Aceste activităţi se desfăşoară mai ales în afara lecţiei, în cadrul cercurilor literare sau al altor acţiuni educative.

La lecţia de literatură, activitatea în grup poate avea ca obiective diferite aspecte ale analizei şi receptării fenomenului literar. Elevii mici, de gimnaziu, vor avea ca sarcină delimitarea elementelor fantastice de cele reale din basm, să extragă formulele iniţiale, mediane şi finale dintr-o astfel de operă; să reţină şi să grupeze figurile de stil învăţate (epitete, comparaţii, metafore ş.a.) dintr-un pastel sau altă poezie lirică. De asemenea, în studiul textelor epice, grupelor de elevi li se pot trasa ca sarcini recunoaşterea şi delimitarea pasajelor narative, descriptive şi dialogate. După cum, în caracterizarea unui personaj dintr-o schiţă sau nuvelă, un grup strânge citate şi întocmeşte portretul fizic al personajului indicat, un altul – portretul moral, alt grup – mijloacele de caracterizare folosite de către scriitor ş.a.

La clasele liceale, de pildă, în analiza unor creaţii lirice cu un bogat conţinut de idei şi sentimente, grupele de elevi vor analiza: stratul acustic, stratul lexical, cel gramatical, stilistic şi imagistic, ca apoi, printr-o sinteză, cu ajutorul profesorului, să se stabilească valoarea creaţiei respective şi locul ei în opera scriitorului şi în cadrul literaturii române.

Organizarea şi desfăşurarea activităţii în grup trebuie de aşa manieră concepută, ca să nu fragmenteze lecţia, să lucreze întreaga grupă, toţi componenţii ei fiind stimulaţi permanent de către profesor. Rolul profesorului în această formă de învăţare, de activizare a elevilor este limitat, prezenţa sa fiind marcată, la începutul activităţii, prin repartizarea sarcinilor pentru fiecare grupă şi apoi, la încheierea activităţii, deci după munca independentă a elevilor, când sunt sintetizate rezultatele tuturor grupelor. Independenţa grupelor constă

în faptul că profesorul nu mai trasează un program de lucru detaliat, ci dă enunţul problemei şi oferă libertate deplină, într-un timp limitat, găsirii soluţiilor variate.

5. *Brainstormingul*

Brainstormingul este numit adeseori metoda „asaltului de idei". Fiecare lecţie de literatură trebuie să aibă un conţinut logic conturat şi prelucrat încât, pe de o parte, să faciliteze înţelegerea elevilor, pe de altă parte, prin maniera originală de lucru a profesorului, să creeze acele „momente de vârf", momente de „şoc", care asigură un element în plus de distincţie, momente care vor rămâne întipărite mult timp în mintea elevilor. În limbaj pedagogic, aceste secvenţe sunt create prin metoda „brainstorming" (*brain* înseamnă creier, inteligenţă, iar *storming* = furtună). În traducere fidelă, brainstorming înseamnă „furtună" în creier. Metodologia a numit această strategie didactică metoda asaltului de idei pentru că ea constă în formularea mai multor întrebări succesive menite să faciliteze efervescenţa gândirii elevilor şi emiterea spontană a răspunsurilor. De aceea unii consideră brainstormingul o variantă a problematizării. Pentru a se declanşa „furtuna de idei" în mintea elevilor, aceştia trebuie puşi în faţa unei întrebări – problemă care să incite spontaneitatea actului receptării estetice, acele reacţii intime afectiv – intelective care generează asociaţii de idei surprinzătoare şi nonconforme cu demersul didactic de până atunci.

Asemănător brainstormingului este *paradoxul*, folosit ca „alarmă" a inteligenţei"[6], cum îl numeşte Alexandru Paleologu, menit prin efectele de şoc provocate să mijlocească acele „vérités premièrs", acele contacte inedite cu adevărul. Se ştie că paradoxul constituie o replică dată certitudinilor prezumţioase, un protest zâmbitor împotriva valorilor „eterne" sau o piatră azvârlită în grădina normelor consfinţite sau în ferestrele doctrinelor inatacabile. El se situează la frontiera dintre filozofie, literatură şi etică.

În didactică, prin anumite întrebări – cheie, profesorul obţine de la elevi informaţii cu privire la: *ce, cât şi cum* au înţeles şi reţinut un conţinut asimilat şi cum îl folosesc în situaţii noi, provocând acea stare de uimire şi admiraţie faţă de o judecată sau de un concept pe care nu le considerau atât de apropiate sau accesibile înţelegerii lor.

De pildă, în comentariul poemului *Mistreţul cu colţi de argint* de Şt. Aug. Doinaş, întrucât elevii au fost pregătiţi pentru comentarea lui printr-un dialog având ca obiect concepţia despre „baladesc" a poeţilor din „Cercul literar" de la Sibiu, în special prin discutarea articolului *Resurecţia baladei*, de Radu Stanca, pe parcursul lecţiei s-au creat astfel de momente de „şoc" prin întrebări – problemă de genul: Care sunt elementele lirice, epice şi dramatice din balada lui Doinaş? În ce constă „conflictul dramatic" şi ce semnificaţie umană are?

Astfel de întrebări antrenează gândirea disociativă a elevilor, siliţi să caute argumente, pornind de la un text, pentru a defini un concept: *baladescul* ca „stare lirică dramatică", diferenţiindu-se atât de balada tradiţională, cât şi de poezia lirică pură. El „se constituie tocmai [...] din această prezenţă a dramaticului în interiorul poeziei lirice", care nu mai este o „comunicare directă, nemijlocită, ci comunicarea unei stări afective prin mijlocirea unui eveniment. Acest eveniment, pentru a fi baladesc, trebuie să se caracterizeze în primul rând printr-o stare perpetuă de conflict dramatic".[7]

Asemenea momente de şoc, prin care demersul didactic se abate pentru un timp de la desfăşurarea lui previzibilă, provocând noi stimulente în învăţare, pot fi iniţiate nu numai prin dialog euristic cu elevii, ci şi le poate crea singur profesorul, fie în lecţiile în care, datorită volumului mare de informaţii, metoda dominantă este prelegerea şcolară, fie în situaţiile în care profesorul e nevoit să explice noi termeni sau concepte literare. Tocmai pentru a-i „trezi pe elevi dintr-o posibilă pasivitate, profesorul îşi poate pune sieşi anumite întrebări, precum: *În ce constă elementul „bucolic" din poezia lui Ion Pillat? Prin ce se distinge lirica „iconografică" a lui Vasile Voiculescu? Dar poezia „gnomică" a lui Alexandru Philippide? Cum putem înţelege lirica „senzaţiilor telurice şi cosmice" din poezia lui Lucian Blaga? Dar „euritmia" din poezia baladescă a lui Ion Barbu?*

Pentru a face faţă unor situaţii asemănătoare celor de mai sus, profesorul trebuie să poată el răspunde unor probleme controversate, să aibă putere de improvizaţie şi să se exprime în fraze bine articulate şi fericit împodobite, dând impresia că ele „fumegă proaspete în clipa rostirii".[8]

6. Analiza gramaticală

a) Analiza gramaticală şi obiectivele predării limbii române.
b) Împrejurările în care este folosită această metodă; avantaje şi limite.
c) Textele supuse analizei – indicaţii metodice privind alegerea şi folosirea lor.
d) Desfăşurarea analizei gramaticale la clasele gimnaziale.
e) Felurile analizei gramaticale.

a) Eficienţa analizei gramaticale decurge din randamentul ei în raport cu obiectivele limbii române ca disciplină de învăţământ. Ea este o operaţie de identificare a unităţii şi relaţiilor dintr-o secvenţă de expresie. Scopul folosirii acestei metode constă atât în învăţarea noţiunilor, cât şi în descrierea sistemului limbii şi clasificarea faptelor ei potrivit categoriilor lingvistice.

În analiza gramaticală elevii desfăşoară următoarele operaţii şi activităţi:

– un raţionament inductiv sau deductiv

– observă modul de existenţă, de organizare şi de funcţionare a fenomenelor gramaticale;

– extrag trăsături semnificative, note definitorii ale acestora;

– subsumează faptele concrete conceptelor învăţate;

– caută argumente pentru a înţelege şi disocia sistemul de opoziţii în care se organizează modificările de formă ale cuvintelor.

Tereticienii moderni ai procesului de predare-învăţare (J. S. Bruner, J. Piaget) precum şi practicienii acestei discipline au remarcat atracţia ce o reprezintă pentru elevi confruntarea lor directă cu fenomenul lingvistic supus jocurilor de opoziţii şi transformări, subliniind uşurinţa cu care aceştia pot fi instruiţi în materie.

Analiza gramaticală este metoda specifică studierii faptelor lingvistice. Prin analize gramaticale elevii sunt conduşi să observe direct, pe texte alese, sunt deprinşi să studieze fenomenele gramaticale şi să tragă concluzii din exemplele date, ajungând de la cazuri particulare la definiţii şi reguli. Cu ajutorul ei, elevii se deprind să descopere ceea ce este general în diferite cazuri constante, să treacă de la gândirea concretă la cea abstractă.

Analiza gramaticală mijloceşte în mod concret, pe materialul lingvistic extras din opera celor mai buni mânuitori ai artei cuvântului, care sunt

procedeele de exprimare a gândirii şi a sentimentelor prin diferite mijloace ale limbii. Ea îi învaţă pe elevi să folosească în mod creator mijloacele de exprimare întâlnite în textele literare, contribuind astfel la dezvoltarea deprinderilor de vorbire şi de scriere corectă.

b) Utilizarea analizei gramaticale în cadrul orelor de limbă este necesară în orice moment al lecţiei: în verificarea temei date acasă, la însuşirea noului subiect, la fixarea cunoştinţelor predate. Ea este metoda folosită de profesorul de limba română în orice tip de lecţie.

Analiza gramaticală practicată în mod sistematic scoate la iveală variate forme gramaticale, *ajută la fixarea şi consolidarea cunoştinţelor dobândite, la generalizarea celor învăţate în cadrul unui capitol, unei categorii gramaticale*. Totodată, prin analiză elevii ajung să compare fenomenele gramaticale, să aprofundeze şi să lărgească cunoştinţele de limbă. De asemenea, analiza gramaticală este unul din cele mai eficace exerciţii pentru temele date acasă elevilor, un foarte bun mijloc de verificare a cunoştinţelor.

Desigur, practicarea analizei gramaticale la nivel şcolar are avantaje şi limite. În predare trebuie depăşită ideea, fără acoperire, a „autonomiei"gramaticii ca disciplină de învăţământ, autonomie asemănătoare cu cea a botanicii şi zoologiei. Punându-i pe elevi exclusiv în exerciţiul mecanic al analizei gramaticale, lecţiile de limba română capătă preponderent aspectul unui curs de „tehnologie", fără tangenţă cu obiectivele disciplinei. De asemenea, scenariul lecţiei va ocoli situaţiile în care elevii trăiesc dramatic şi inutil „obsesia" faptelor controversate. Interesul lor va fi canalizat nu spre fenomene divergente, ci spre însuşirea limbii materne cu consecinţele ei asupra limbajului elevilor. Lingviştii precum Al. Graur, J. Byck, I. Coteanu ş.a. au atras atenţia profesorilor din învăţământul secundar că este de preferabil să ignore chestiunile prea subtile şi să pretindă cunoaşterea celor elementare, asupra cărora poate fi prezentată o judecată sigură. Aceasta, pentru că în şcoală se are în vedere corectitudinea exprimării. De aceea analizele gramaticale sunt justificate numai în măsura în care contribuie la cunoaşterea elementelor de bază ale sistemului limbii şi la creşterea competenţei lingvistice a elevilor.

Pe de altă parte, analiza gramaticală îşi trădează limitele, devenind o frână în conştientizarea faptului gramatical prin folosirea abuzivă ori chiar exclusivistă a întrebărilor puse pentru recunoaşterea noţiunilor şi

a relaţiilor dintre ele. De exemplu, recunoaşterea cazurilor substantivului prin anumite întrebări, ori a subordonatei concesive punând întrebarea: „În ciuda cărui fapt?". Întrebările rămân simple procedee mecanice şi menţin elevii la suprafaţa fenomenelor.

Datorită nivelului lor de cultură limitat, elevii din clasele V-VIII nu pot avea sentimentul diacroniei, motiv pentru care analiza gramaticală nu poate fi decât sincronică. Ei nu pot sesiza schimbarea normei de la o epocă la alta.

În sfârşit, pentru a fi *eficientă*, analiza gramaticală trebuie corelată cu perceperea mesajelor, raportând fiecare unitate semnificată la semnificantul ei, după legăturile de semantică ale cuvintelor şi după valorile referenţiale ale acestora.

c) De obicei, analiza gramaticală se face pe texte mai reduse sau mai ample, în funcţie de categoria respectivă supusă analizei şi de elevii la care facem analiza. În studierea foneticii sau a vocabularului, pentru analiză, folosim foarte rar cuvinte izolate.

Textele pe care intenţionăm să le analizăm trebuie să îndeplinească anumite condiţii. Ele vor fi alese în primul rând din *literatura beletristică*, din creaţiile marilor clasici sau din cei mai reprezentativi scriitori contemporani, fiindcă oferă elevilor modele de limbă corectă şi frumoasă, cu un conţinut bogat de idei, instructiv şi formativ în acelaşi timp. De asemenea, se recomandă ca textele literare alese pentru predarea, fixarea sau repetarea cunoştinţelor să fie luate din operele literare cunoscute de elevi de la lecţiile de lectură literară ori din operele recomandate pentru lectura în afara clasei. Aceasta deoarece conţinutul le este cunoscut, chiar şi sensul cuvintelor. Profesorul are datoria să pună întrebări şi să verifice dacă elevii cunosc autorul, titlul operei din care s-a luat textul, dacă este fragment, din ce operă face parte. Nu se va trece la analiză până ce elevii nu vor dovedi că ştiu conţinutul textului, înţeleg cuvintele şi expresiile întrebuinţate de scriitor.

Textul pentru analiza gramaticală trebuie să fie în aşa fel încât *să cuprindă cât mai multe şi cât mai variate forme ale fenomenului linguistic*. Profesorul este liber să creeze şi el anumite texte, dar construcţiile să fie fireşti, compuse în spiritul limbii. În acest sens se pot utiliza cu mai mult folos texte luate din opere literare, dar modificate în funcţie de necesităţile analizei.

Un bun profesor de limba şi literatura română trebuie să cunoască scriitorii şi operele la care se poate apela pentru a găsi exemplele necesare ilustrării unei categorii sau forme gramaticale. De pildă, *predarea adjectivului şi a atributului* reclamă textele literare descriptive: pasteluri, peisaje sau portrete ale personajelor. Ne vom adresa operelor lui V. Alecsandri, M. Sadoveanu, Geo Bogza etc. *Verbul şi locuţiunea verbală necesită texte* din autorii influenţaţi de literatura populară, cum este I. Creangă.

Una din cerinţele esenţiale pe care trebuie să le îndeplinească textele pentru analiză este *gradarea greutăţilor în raport cu stadiul studierii temei gramaticale respective*.

Astfel, pentru *explicarea noţiunilor noi*, se aleg exemple clare, tipice, care cuprind elementele necesare extragerii definiţiei. Textele vor conţine noua noţiune în cât mai multe şi mai variate ipostaze.

La fixarea şi recapitularea cunoştinţelor, textele vor fi tot mai grele, tot mai complicate, pentru ca analiza să constituie o problemă de rezolvat, să ceară efort de gândire şi să ofere elevilor posibilitatea de a înţelege varietatea şi nuanţele exprimării.

Nu este bine să se aleagă texte în care elevii întâlnesc forme ale fenomenului lingvistic pe care ei nu le-au studiat şi nu le vor învăţa în clasa respectivă. De exemplu, în predarea pronumelui personal în clasa a V-a nu vom alege texte care să conţină şi forme ale pronumelui reflexiv, pe care elevii îl vor studia în clasa a VII-a.

De asemenea, nu sunt recomandate textele în a căror analiză se pot ivi *controverse* cu privire la stabilirea felului părţii de vorbire, al părţii de propoziţie sau a propoziţiilor în frază. Elevii trebuie obişnuiţi cu precizia interpretării.

În sfârşit, în alegerea textelor, profesorul va ţine seama ca ele să cuprindă şi *dificultăţi de ortografie*, fiind un prilej de verificare a acestor reguli.

d) *Desfăşurarea analizei gramaticale* trebuie să respecte anumite *cerinţe didactice,* în funcţie de fenomenul gramatical luat în discuţie: fonetic, lexical, morfologic, sintactic şi de nivelul clasei în care are loc.

Una din cerinţe vizează efortul pe care trebuie să-l facă elevii, nu numai să constate fenomenul gramatical cerut, ci şi să argumenteze recunoaşterea lui. Deci, când fac o analiză, elevii să fie îndrumaţi să argumenteze orice afirmaţie făcută. De pildă, dacă au recunoscut în

text pronumele posesiv, ei trebuie să argumenteze de ce este pronume, ce înlocuieşte. Le cerem să găsească în text atât numele posesorului, cât şi numele obiectului posedat. De asemenea, să observe în ce situaţii apar adjectivele pronominale (Creionul *meu* este albastru /Al *tău* este roşu). Acestea, deci şi adjectivul posesiv, au categoriile gramaticale de: gen, număr, caz (prin acord cu substantivul determinat) şi funcţie sintactică de atribut adjectival.

Pentru a-i feri de confuzii, îi vom obişnui pe elevi să efectueze analiza într-o anumită *ordine logică*. În acest sens, le dăm capete de tabel pentru a-i deprinde să analizeze mai întâi trăsăturile generale ale categoriei respective, apoi pe cele particulare. Iată tabelul după care vom cere, la clasa a VI-a, analiza adjectivului:

Adjectivul	Substantivul determinat	Gen	Număr	Caz	Câte terminaţii	Gradul de comparaţie

Pentru a da analizei un tot mai larg caracter aplicativ, ea poate fi împletită cu construirea, de către elevi, a unor exemple care să ilustreze formele gramaticale studiate.

Ca metodă didactică, analiza gramaticală este folosită deopotrivă pentru însuşirea, fixarea sau recapitularea cunoştinţelor. De cele mai multe ori ea se îmbină cu conversaţia, explicaţia şi cu demonstraţia logică.

În dobândirea unor noi cunoştinţe, prin analiză urmărim ca elevii să descopere trăsăturile esenţiale ale noţiunii respective şi să le unească într-o definiţie. Deci analiza se îmbină cu sinteza în astfel de cazuri.

După definirea noţiunilor noi se trece la analiza altor fapte de limbă care ilustrează regula sau definiţia. Exemplele pot fi formulate de către elevi sau pot fi propuse de către profesor. Acum analiza are un caracter de fixare şi control.

În recapitulare, analiza gramaticală trebuie utilizată cu măsură pentru că, folosită după acelaşi tipar, ea duce la monotonie şi plictiseală. De aceea trebuie îmbinată cu metoda exerciţiilor.

e) După gradul de complexitate, analiza gramaticală poate fi *parţială* sau *integrală*. Parţială, când se analizează un singur aspect al categoriei gramaticale: genul sau cazul substantivului. Integrală, când se analizează toate aspectele referitoare la o noţiune gramaticală. Aceasta

este o *analiză simplă*. În şcoală se practică şi *analiza complexă*, când este analizat un text atât fonetic, morfologic, cât şi sintactic şi stilistic. Acest tip de analiză este întrebuinţat îndeosebi la clasa a VIII-a şi apoi la clasele liceale.

În funcţie de fenomenul lingvistic pe care-l discutăm, analiza poate fi: *fonetică, lexicală, morfologică, sintactică*.

Prin analize fonetice se urmăreşte numărul sunetelor şi literelor dintr-un cuvânt dând atenţia cuvenită cazurilor în care numărul literelor nu este egal cu cel al sunetelor, în cuvinte precum: chem, ghem, fix etc.

Alte analize vor avea ca obiective identificarea semivocalelor şi scrierea diftongilor sau triftongilor, utilizarea liniuţei de unire în cuvinte ca: *I-a* spus să *ia* o carte de la bibliotecă. Anumite analize se vor opri asupra despărţirii în silabe, cu atenţie sporită la cuvinte care cuprind diftongi sau vocale în hiat (ex. *subiect*). De asemenea, se poate analiza succesiunea silabelor accentuate şi neaccentuate, atrăgându-se atenţia asupra faptului că uneori accentul schimbă sensul cuvintelor: ácele (cu gămălie) şi acéle (feţe).

Analiza lexicală urmăreşte componenţa cuvântului: prefix+ rădăcină+ sufix lexical; sufix gramatical+desinenţă. În cursul analizei lexicale, elevii vor urmări modificările de sens sau trecerea de la o parte de vorbire la alta prin adăugarea unui prefix sau sufix sau prin alăturarea ori contopirea a două sau mai multe cuvinte. Prin analiza cuvintelor derivate sau compuse îi deprindem pe elevi să-şi precizeze sensul unor cuvinte prin adăugarea unor sufixe şi prefixe.

De exemplu, recunoaşte sensului unor prefixe ca: ante-, pre-, pro-, îi va ajuta pe elevi să înţeleagă cuvintele: antevorbitor, antiteză, prefaţă, prolog etc.

În cadrul analizei *morfologice* trebuie să-i obişnuim pe elevi, la încheierea unui sistem de lecţii, să analizeze sistematic o categorie gramaticală în ordinea impusă de specificul ei. Pentru a realiza această deprindere sunt utilizate capetele de tabel, aşa cum menţionăm mai sus. Acestea cuprind, într-o ordine stabilită caracteristicile noţiunii care va fi analizată. Iată tabelul după care se pot analiza substantivele dintr-un text dat la clasa a V-a:

Substantivul	Felul	Gen	Număr	Caz	Funcţie sintactică	Probleme de ortografie

Aceste tabele de analiză se complică şi se amplifică pe măsură ce elevii trec de la o clasă la alta, fiindcă predarea gramaticii urmează principiul concentric. De pildă, dacă la clasa a V-a tabelul cuprinde următoarele aspecte pentru analiza verbului: verbe/conjugarea/modul/timpul/persoana/funcţia sintactică, în clasele a VII-a şi a VIII-a tabelul va fi completat cu noi rubrici privind: verbe tranzitive/intranzitive; regulate/neregulate; diateza ş.a.

Tabelele sunt necesare pentru a-i de prinde pe elevi cu fiecare caracteristică a noţiunii respective, iar când vor analiza oral, ei vor şti ordinea analizei fără a avea tabelul în faţă. Pe de altă parte, acest procedeu îl scuteşte pe profesor de a pune o serie de întrebări care fărâmiţează lecţia, obişnuindu-i pe elevi cu munca independentă.

În cadrul *analizei sintactice* distingem: analiza propoziţiilor, a părţilor de propoziţie şi a frazei. Analiza sintactică începe cu precizarea felului propoziţiilor: după scopul comunicării (enunţiative sau interogative); după aspectul predicatului (afirmative sau negative); după structură (simple sau dezvoltate).

Analiza părţilor de propoziţie începe prin determinarea predicatului, deci a verbului predicativ, apoi a subiectului şi a părţilor secundare. În orice propoziţie analiza începe cu identificarea părţilor principale întrucât ele formează „nucleul" comunicării, la care se adaugă, firesc, conform topicii limbii române, atributele şi complementele. Pentru a le distinge se cere aplicat, în primele ore de analiză, principiul intuitiv, adică părţile de propoziţie sunt subliniate cu semne convenţionale: predicatul – cu o linie dreaptă; subiectul – cu două linii drepte; atributul – cu o linie întreruptă; complementul – cu o linie punctată.

De obicei la clasele V-VIII, se practică o analiză sintactică însoţită mereu de una morfologică. Din păcate, ordinea este adeseori aceeaşi: partea de propoziţie supusă analizei/felul acesteia/întrebarea/prin ce se exprimă. Algoritmul analizei trebuie să-i obişnuiască pe elevi să observe dependenţa părţilor de propoziţie, raporturile de determinare existente. Pentru atingerea acestui obiectiv se folosesc diferite procedee grafice. La clasele V-VI se folosesc săgeţile pentru a indica raportul dintre determinat şi determinant. Apoi se apelează la alt procedeu care constă în aşezarea cuvintelor în *dreptunghiuri* dispuse în funcţie de raporturile existente între părţile de propoziţie, deasupra fiecărui *dreptunghi* numindu-se partea de propoziţie respectivă, iar sub dreptunghi întrebarea

la care răspunde. Treptat, elevii se vor obişnui cu procedee tot mai abstracte, părţile de propoziţie fiind înlocuite cu cifre (1, 2, 3 etc.) sau simboluri (SB=subiect; PR=predicat; AT=atribut; CD=complement; CI=complement indirect; CZ=complement circumstanţial de cauză ş.a.m.d.). În cazul acestora din urmă, este bine ca simbolurile (iniţiale) să fie trecute deasupra cuvântului analizat, iar dedesubtul acestuia să fie menţionată, tot prin iniţială (S=substantiv; Vb=verb; Adv=adverb; Conj=conjuncţie ş. a. m. d), partea de vorbire.

Pentru efectuarea unei bune analize sintactice a propoziţiilor, trebuie să se parcurgă următoarele operaţii:

a) Se identifică în primul rând *predicatul*. Ca să nu greşească, elevii vor stăpâni cunoştinţe de sintaxă: predicat verbal, predicat nominal (verb copulativ + nume predicativ) şi cunoştinţe de morfologie: verb predicativ, nepredicativ, auxiliar, locuţiune verbală, adverb şi locuţiune adverbială predicativă, interjecţie cu funcţie de predicat sau nume de predicativ.

b) Se precizează *subiectul* propoziţiei, elevii trebuind să stăpânească cunoştinţele privind: subiectul exprimat, neexprimat, subînţeles, reluat, nedeterminat, lipsa subiectului.

c) Se disting *raporturile* (de coordonare şi de subordonare) care se stabilesc între diferite părţi de propoziţie, marcate prin săgeţi sau acolade.

d) Se ţine seama de *semnele de punctuaţie*, în special de virgule, ele facilitând înţelegerea diferitelor raporturi existente între părţile de propoziţie.

Ultimul procedeu şi cel mai complex al analizei gramaticale este *analiza frazei*. Algoritmul analizei cuprinde următoarele condiţii:

a) Identificarea *verbelor predicative* şi numerotarea lor. Predicatele se numerotează în ordinea succesiunii lor în frază. Numărul lor este egal cu cel al propoziţiilor din fraza respectivă. Elevii vor fi îndrumaţi să acorde atenţia cuvenită şi auxiliarelor sintactice la moduri predicative, predicatelor subînţelese sau omise.

b) Încercuirea *cuvintelor subordonatoare* şi bararea cu linii verticale a elementelor de legătură coordonatoare. Numărul cuvintelor subordonate va fi mai mic cu unul decât numărul propoziţiilor dintr-o frază. Aceasta pentru că nu există frază fără cel puţin o propoziţie principală, care asigură nucleul semantic al frazei. Recunoaşterea elementelor

subordonatoare depinde de felul în care elevii stăpânesc noţiunile gramaticale precum: conjuncţii şi locuţiuni subordonatoare, pronume şi adverbe relative etc.

c) Delimitarea propoziţiilor din fraza analizată prin paranteze drepte. În această operaţie elevii vor avea grijă ca fiecare propoziţie să aibă un singur predicat, fie exprimat, fie subînţeles. De asemenea, să delimiteze corect propoziţiile intercalate, să acorde atenţie semnelor de punctuaţie, mai ales virgulei, care ajută la stabilirea sfârşitului propoziţiei dintr-o frază (şi la identificarea corectă a construcţiilor incidente).

d) Analiza propoziţiilor principale şi subordonate.

e) Alcătuirea schemei frazei.

În general, analiza oricărei fraze va fi deopotrivă sintactică şi morfologică, contribuind la fixarea cunoştinţelor elevilor.

7. Exerciţiul ca metodă didactică

a) Exerciţiul ca metodă didactică.
b) Obiectivele urmărite prin această metodă.
c) Condiţiile eficienţei exerciţiilor în cadrul lecţiei de limba română
d) Felurile exerciţiilor:
A. exerciţii de recunoaştere;
B. exerciţii cu caracter creator;
C. exerciţiile ortografice şi de punctuaţie.
D. caracterul ludic al exerciţiilor

a) În limba latină „exercitium-” însemna practică, deprindere, aplicare (mai ales în domeniul militar). Astăzi, prin exerciţiu se înţelege executarea conştientă şi repetată a unei operaţii, cu scopul dobândirii unei priceperi sau a unei deprinderi, prin care se ajunge la un anumit grad de automatizare a diferitelor componente ale activităţii didactice. Prin repetare sunt stimulate anumite funcţii mintale sau motrice pentru a putea fi menţinute în formă.

În cadrul lecţiei de limba română, metoda exerciţiilor nu mai este una de dobândire a cunoştinţelor, ci, cu ajutorul ei, fixăm cunoştinţe, formăm priceperi şi deprinderi de exprimare corectă, orală sau scrisă, recunoaştem şi analizăm noţiunile gramaticale însuşite anterior. De aceea prezenţa acestei metode se face simţită mai ales în lecţiile de fixare şi cele de recapitulare. Elevii sunt puşi în situaţia să aplice reguli şi definiţii

învățate la situații noi și să le utilizeze ca îndreptar al propriei lor activități. În toate cazurile, această metodă se asociază cu celelalte două: conversația și analiza gramaticală.

b) *Obiectivele* urmărite prin metoda exercițiilor sunt multiple:

– să fixeze cunoștințele teoretice relativ la un capitol, categorie morfologică, sintactică, ortografică, de punctuație etc.;

– să creeze abilități de transpunere a acestora în practică;

– să dezvolte deprinderea de muncă independentă a elevilor;

– să dezvăluie profesorului eventualele lipsuri în cunoștințele teoretice ale elevilor;

– să stimuleze capacitățile creative ale acestora, făcând pasul de la operații mintale la structuri operaționale;

– să înlăture „uitarea”, tendințele de interferență (confuzie);

– să mijlocească transferul cunoștințelor morfo-sintactice de la un capitol la altul, de la o structură la alta a fenomenului gramatical.

c) *Exercițiile de limbă* constau în înfăptuirea unor activități variate și orientate în scopul dezvoltării limbajului elevilor. Eficiența lor depinde de asigurarea anumitor *condiții*.

– Una din condițiile de bază ale exercițiilor este *asigurarea principiului teoretic*, stăpânirea unui anumit volum de cunoștințe teoretice. Aceasta pentru că pentru a avea deprinderi de exprimare conforme sistemului limbii înseamnă a vorbi și a scrie fără efortul de a reflecta la regulile și noțiunile gramaticale, ortografice, ortoepice însușite.

– Este necesar apoi ca exercițiul să-l pună pe elev în situația de a-și da seama nu numai cum este corect să vorbească sau să scrie, ci și *de ce* o anumită formă sau construcție este corectă, iar alta incorectă.

– Altă condiție a eficienței exercițiului constă în faptul că el *nu trebuie să dureze prea mult*, ci să *alterneze* cu altele, acțiunile simple să fie integrate în forme de activitate tot mai complexe. Să fie gradate și, dacă e posibil, individualizate.

Prin condițiile lui, prin efortul pe care-l solicită din partea elevului, exercițiul mijlocește conexiuni necesare între *limbă și gândire.*

d) În practica predării limbii române sunt utilizate o gamă variată de exerciții pe care le putem grupa după diferite criterii:

a) după *modul* sau forma de efectuare, pot fi: exerciţii orale şi exerciţii scrise;

b) în funcţie de *natura faptelor* de limbă care se aplică în exerciţii, distingem: exerciţii fonetice, de vocabular, morfologice, sintactice;

c) în funcţie de *natura priceperilor sau deprinderilor* pe care le formăm elevilor, pot fi: exerciţii ortoepice, ortografice, de punctuaţie, lexicale, gramaticale şi stilistice;

d) în sfârşit, după *gradul de independenţă* pe care-l pretinde rezolvarea lor, distingem două mari categorii: de recunoaștere și cu caracter creator. [9]

A. Exerciţii de recunoaştere:

a) Exerciţii de recunoaştere simplă;
b) Exerciţiile de recunoaştere şi caracterizare;
c) Exerciţii de recunoaştere şi grupare;
d) Exerciţiile de recunoaştere şi motivare;
e) Exerciţiile de recunoaştere şi disociere.

B. Exerciţiile cu caracter creator:

a) Exerciţii de modificare;
b) Exerciţii de completare;
c) Exerciţii de exemplificare;
d) Compunerile gramaticale.

C. Exerciţiile ortografice şi de punctuaţie.

D. Caracterul ludic al exerciţiilor gramaticale.

A. Exerciţiile de recunoaştere constau în raportarea cazurilor concrete dintr-un context la o noţiune gramaticală sau alta. Prin recunoaștere, caracteristicile lor se întăresc.

În scris recunoașterea se marchează **prin subliniere**, **prin semne convenţionale** aşezate deasupra cuvântului, prin extragerea şi aşezarea într-un tabel sau într-o schemă analitică a noţiunii respective.

a) Exerciţiile de recunoaştere simplă au o singură cerinţă: identificarea unor fapte de limbă. Operaţia are un caracter expeditiv. De exemplu:

– identificarea sufixelor sau prefixelor unor cuvinte dintr-un text dat;
– recunoaşterea formelor cauzale, modale etc.;

– identificarea mijloacelor de realizare a raporturilor sintactice dintr-o frază.

b) Exercițiile de recunoaștere și caracterizare. A caracteriza din punct de vedere gramatical înseamnă a indica, într-o anumită ordine, note specifice ale situației concrete în care faptul de limbă se află în momentul recunoașterii.

Caracterizarea poate fi totală sau parțială, după un tabel dat. De pildă:

– subliniați verbele dintr-un text și arătați diateza, conjugarea, modul, timpul, persoana, numărul;

– identificați atributele dintr-un text și arătați pe cine determină, felul atributelor și prin ce sunt exprimate.

c) Exercițiile de recunoaștere și grupare constau în identificarea și alegerea unor fapte de limbă dintr-un text și așezarea lor pe categorii, într-o ordine cerută. Prin aceste exerciții îi obișnuim pe elevi cu munca ordonată. Exemple:

– gruparea adjectivelor după terminații;

– gruparea verbelor după cele patru conjugări;

– gruparea complementelor după felul lor etc.

d) Exercițiile de recunoaștere și motivare. A motiva din punct de vedere gramatical înseamnă a găsi argumente lingvistice pe care se întemeiază fie recunoașterea, fie corectitudinea întrebuințării unui fapt de limbă în special. De pildă:

– despărțirea în silabe și motivarea modului în care s-a făcut;

– sublinierea substantivelor dintr-un text și motivarea cazului;

– recunoașterea propozițiilor fără subiect și motivarea lipsei subiectului din ele.

e) Exercițiile de recunoaștere și disociere sunt forme de activitate în care trebuie stabilite deosebirile între faptele de limbă a căror asemănare, aparentă sau reală, provoacă *confundarea* unuia cu celălalt. Obiectivul central este aici descoperirea cauzelor care au determinat confuzia. În acest sens, în enunțul exercițiului putem cere elevilor să facă deosebirea:

– dintre verbele tranzitive și cele intranzitive;

– dintre formele pronumelui personal de cele ale pronumelui reflexiv;

– dintre verbul a fi copulativ și auxiliar predicativ (Verbul „a fi" este predicativ când este sinonim cu: a exista, a se găsi, a trăi. După el urmează cuvinte care arată locul sau timpul. Elevii vor ști că verbele

copulative sunt intranzitive, nu acceptă complement circumstanţial de mod, nu intră în componenţa locuţiunii verbale.)

– dintre locuţiunile adverbiale şi cele prepoziţionale.

B. Exerciţiile cu caracter creator. Esenţialul în exerciţiile cu caracter creator este întrebuinţarea practică a cunoştinţelor teoretice. Ele introduc în vorbirea elevilor forme, cuvinte ori construcţii existente sau nu în fondul pasiv al bagajului lor lingvistic, îmbogăţesc şi nuanţează exprimarea elevilor, contribuie la dezvoltarea gândirii şi a limbajului, fac pasul de la corectitudine la expresivitate. Exerciţiile cu caracter creator sunt forme de activitate esenţial conştientă.

a) Exerciţiile de modificare constituie prima treaptă a formelor de activitate creatoare. A modifica înseamnă a interveni în formarea unor cuvinte sau în structura unor construcţii de limbă cu scopul de a transforma, reorganiza în sensul cerut de enunţul exerciţiului. De exemplu:

– schimbarea substantivelor de la singular la plural sau a verbelor de la un timp la altul etc.;

– trecerea unor verbe aflate la modul imperativ de la forma negativă la cea afirmativă şi invers;

– verbele aflate la infinitiv să fie trecute la modul, timpul, numărul şi persoana cerute de enunţ;

– transcrierea unei naraţiuni de la prezent la trecut;

– transcrierea unei naraţiuni de la persoana a III-a la persoana I;

– schimbarea persoanei unor pronume subliniate în text;

– transformarea unor atribute în nume predicative (elev silitor – elevul este silitor);

– transformarea unei subordonate în partea de propoziţie corespunzătoare;

– înlocuirea unor substantive subliniate prin pronume personale;

– schimbarea ordinei cuvintelor în propoziţie sau a propoziţiilor în frază, pentru a reliefa valorile lor stilistice;

– restaurarea unui text deformat (prin restabilirea succesiunii logice a propoziţiilor, prin completarea punctuaţiei omise ori pusă intenţionat greşit)

b) Exerciţiile de completare. În cazul lor efortul creator este dublu: de a găsi fapte de limbă omise, apoi, de a adapta forma acestora la context. Pot fi omise într-un text destinat completării:

– articolul genitival și adjectival;
– pronumele personal și reflexiv;
– anumite verbe cu rol copulativ;
– conjuncții coordonatoare sau subordonatoare etc.

c) Exercițiile de exemplificare constau în ilustrarea unor noțiuni sau reguli prin fapte de limbă cu conținut concret.

Materialul ilustrativ poate fi cuvântul, grupul de cuvinte, propoziția sau fraza. De exemplu:

– Dați trei exemple de adjective cu două terminații care să arate însușiri de mărime.

– Alcătuiți trei propoziții care să cuprindă un substantiv în cazul vocativ, așezat la începutul, mijlocul și sfârșitul propoziției.

– Scrieți cinci propoziții în care substantivele: căldură, frig, oboseală, plăcere, singurătate să fie complemente de cauză.

– Compuneți fraze formate prin subordonare în care conjuncția *că* să introducă o subiectivă, o predicativă, o atributivă și o completivă directă.

– Alcătuiți fraze în care subordonatele să fie induse prin adverbele: când, cum, unde.

Pentru a grada dificultatea exercițiilor de exemplificare, unele dintre ele se pot construi pe baza asocierii sau analogiei cu altele date de profesor sau menționate în cursul exercițiului. De pildă:

– găsiți câte un complement direct potrivit înțelesului fiecăruia din adjectivele următoare: bătrân, arhaic, vechi, antic, tânăr, proaspăt etc.

– adăugați câte două atribute, unul adjectival și altul substantival, fiecăruia din substantivele următoare: carte, oraș, muzeu, stadion etc.

Tot aici includem exercițiile prin care sunt angajați, pe baza unor scheme de propoziții sau fraze, cu indicarea raporturilor sintactice, să compună exemple care să corespundă cerințelor impuse.

În cazul unor exerciții se va combate tendința, frecventă la unii elevi, de a calchia exemplele date de profesor, pentru că maniera respectivă denotă însușirea mecanică și îngustă a analizei gramaticale. Apoi, uniformitatea exemplelor trădează adeseori fie sărăcie de vocabular, fie de idei și de imaginație.

d) Compunerea gramaticală constituie cel mai complex și eficient exercițiu cu caracter creator. Ea conține cunoștințe teoretice încorporate în exprimarea concretă a elevilor. Dar nu trebuie abuzat de ea, pentru

că introducerea forțată a unor forme gramaticale are ca rezultat exprimarea greoaie și artificială a elevilor. De aceea astfel de compuneri vor fi elaborate numai după ce elevii stăpânesc noțiunile de bază ale gramaticii și le pot include cu ușurință în exprimarea lor.

Exercițiile de acest gen se pot da pentru a fixa cunoștințele relativ la: substantive proprii și comune, gradele de comparație ale adjectivelor, forme ale pronumelui personal, modurile și timpurile verbului ș.a.

În funcție de fenomenul gramatical recomandat, compunerile pot fi: narațiuni, descrieri, caracterizări de personaje, relatarea unor întâmplări din viața clasei, din viața familiei, în legătură cu desfășurarea unei excursii, a unui concurs școlar etc. Esențială este folosirea, în ipostaze diferite, a unor forme sau construcții gramaticale într-un text închegat în jurul unui subiect. Elevii mai pot fi obligați să sublinieze în textul redactat noțiunile utilizate. De aceea în compunerile gramaticale trebuie să existe o anumită concordanță între conținutul de idei și mijloacele lingvistice folosite.

Așadar compunerile gramaticale se axează pe două teme:

– una gramaticală - faptele de limbă de aplicat;

– alta de stilizare - care se referă la conținutul concret al textului ce urmează a fi elaborat, dezvoltând o temă literară.

Cu toate acestea, compunerile gramaticale vor fi scurte, concentrate, fără a se transforma într-o înșirare de fapte sau construcții de limbă. Tema gramaticală indică numai natura noțiunilor și regulilor de aplicat. Elevii desfășoară următoarele operații:

– exemplifică întâi cu fapte concrete noțiunile sau regulile propuse în temă;

– elaborează un plan simplu al viitoarei compuneri;

– redactează compunerea după planul întocmit;

– participă cu observații proprii la discutarea în clasă a compunerilor citite.

Temele compunerilor gramaticale vor fi formulate cât mai explicit, însă fără să limiteze libertatea de imaginație a elevilor. Ele pot fi de acest gen:

– Descrieți o călătorie cu autobuzul de la Cluj la Sibiu folosind substantive proprii – nume geografice.

– Povestiți cum s-a desfășurat un concurs literar sau sportiv la care ați participat, întrebuințând adjective la diferite grade de comparație.

– Alcătuiţi o compunere cu tema „Vacanţa la mare", folosind la perfectul compus următoarele verbe reflexive: a-şi aminti, a se arăta, a se minuna, a se pregăti, a se spăla etc.

– Descrieţi oraşul natal într-o zi de iarnă şi subliniaţi atributele din textul redactat.

C. Exerciţiile ortografice şi de punctuaţie

Prin astfel de exerciţii sunt consolidate cunoştinţele teoretice şi, totodată, se formează deprinderile scrierii corecte. Ele încep în primele clase şi vor continua pe tot parcursul anilor de şcoală. Deşi se recunoaşte de către toţi oamenii şcolii că ortografia şi punctuaţia trebuie învăţate cât mai repede cu putinţă şi pe căi cât mai economice şi fără riscuri, practica vorbirii şi mai ales a scrierii corecte se află în suferinţă chiar în clasele terminale ale liceului. De aceea este necesar ca, în practică, profesorul de limba română să acorde mai mult spaţiu şi o sporită însemnătate evaluării cunoştinţelor şi gradului de cultură ale elevilor. Elevii trebuie convinşi – aşa cum afirmă pedagogul francez Rene Parisse – că „ortografia înseamnă respect faţă de tine însuţi. Scriind şi făcând greşeli de ortografie poţi fi desconsiderat înainte de a fi cunoscut, deoarece corectitudinea scrisului este o calitatea a omului cult."[10]

Există o gamă variată de exerciţii adecvate foneticii, morfologiei şi sintaxei, exerciţii care se pretează predării tuturor capitolelor. Numărul mare al acestora şi frecvenţa întrebuinţării lor sunt justificate de faptul că deprinderile se formează greu şi se pierd uşor dacă nu sunt mereu repetate. Ele vor fi gradate în funcţie de dificultatea construcţiilor de limbă învăţate şi de nivelul capacităţilor intelectuale pe care le posedă elevii la un moment dat.

Asemănător celorlalte exerciţii, şi cele de punctuaţie şi de ortografie se întâlnesc mai ales în lecţiile de fixare. De obicei, aceste lecţii nu sunt prevăzute de programa şcolară, de aceea profesorul le găseşte cel mai potrivit loc, intercalându-le printre lecţiile de dobândire a noilor cunoştinţe. Se pot concepe astfel de lecţii la sfârşitul capitolului consacrat substantivului, având ca obiective fie scrierea corectă a unor substantive precum copii, geamgiu etc, fie punctuaţia cazurilor ori corectitudinea substantivelor compuse etc. La fel, după predarea pronumelui personal, se poate organiza o lecţie de fixare pentru formarea deprinderii de a scrie corect formele neaccentuate ale acestuia. Iar după predarea

verbului, altă lecţie de fixare dedicată diferenţierii prin opunere a cuvintelor omofone, apelând la exemple de acest gen: „*Ea ia* din pod lada care *i-a* plăcut mai mult." Elevii vor recunoaşte şi motiva valoarea gramaticală şi scrierea corectă diferită a celor trei cuvinte subliniate şi a căror pronunţie este identică. De asemenea, în mod gradat, sporind dificultatea scrierii unor forme, elevii vor fi angajaţi în exerciţii structurale de transformare a unor construcţii verbale cu conjunctivul în construcţii infinitivale şi invers:

(începe) să-l asculte – a-l asculta
să-mi vorbească – a-mi vorbi
să-ţi şoptească – a-ţi şopti
să-i spună – a-i spune

a) Cel mai simplu exerciţiu ortografic este *copierea*, folosită mai ales în clasele I-IV. La clasele V-VI, pentru ca elevii să nu desfăşoare o muncă mecanică şi plictisitoare, copierea trebuie însoţită de sarcini suplimentare: sublinierea anumitor forme din text sau transformarea lor de la singular la plural, dacă sunt substantive, de la o persoană la alta, dacă sunt pronume etc.

b) Cel mai frecvent exerciţiu ortografic este *dictarea*. Ea contribuie la consolidarea deprinderii scrierii corecte a unor cuvinte care prezintă deosebiri între pronunţare şi scriere.

Când prin dictare se urmăreşte aplicarea anumitor reguli ortografice învăţate, profesorul recapitulează întâi cu elevii chestiunile ortografice care se vor ivi în text, apoi trece la dictare. În cazul dictării de control nu se mai analizează în prealabil regulile ortografice, ci se vor discuta după dictare, pentru a constata modul cum elevii au ştiut să le aplice. Corectarea dictării se poate face în clasă sau acasă.

Indiferent de scopul urmărit, dictarea trebuie să îndeplinească anumite cerinţe:

– textul utilizat trebuie să fie accesibil, fiind luat din lecturile studiate în clasă ori din cele particulare;

– el va cuprinde un număr cât mai mare şi mai variat de forme impuse de regulile ortografice şi de punctuaţie a căror aplicarea o urmărim;

Lectura textului se face în trei reprize:

– înainte ca elevii să scrie, profesorul citeşte integral textul, pentru a-i familiariza cu conţinutul acestuia;

– urmează dictarea propriu-zisă, care se face pe propoziţii sau pe grupe de cuvinte, dacă propoziţiile sunt prea lungi;

– după dictare, se procedează la o nouă citire integrală a textului, pentru ca elevii rămaşi în urmă să completeze şi să corecteze formele respective;

Corectarea textelor se face în mai multe feluri:

– în clasă prin scrierea la tablă a construcţiilor greşite cu forma lor corectă motivată de către elevul de la tablă sau de cei din bănci;

– în cazul dictării de control, profesorul adună caietele şi le corectează acasă, clasificând greşelile, după gravitatea lor;

– în lecţiile următoare procedează la o analiză a acestora, repetând prin alte exerciţii regulile slab însuşite.

Practica limbii române cunoaşte şi alt exerciţiu: *autodictarea* sau scrierea din memorie a unui text învăţat. În acest sens, se dau texte scurte, în versuri sau în proză, care pun probleme de ortografie şi punctuaţie.

De pildă, autodictarea primelor strofe din poezia *Mama*, de G. Coşbuc, după studierea pronumelui. Se pot recomanda texte pentru autodictări care conţin substantive a căror întrebuinţare consolidează scrierea cu doi sau trei *i*, formează deprinderea scrierii corecte a acordului etc.

De orice factură ar fi, exerciţiile de dictare sau autodictare nu au eficienţă dacă nu sunt analizate şi corectate, de fiecare dată, greşelile de ortografie şi punctuaţie comise.

D) Caracterul ludic al exerciţiilor gramaticale

Latinii numeau competiţiile sacrale jocuri. Pentru ei simţul ludic însemna demnitate, superioritate, frumuseţe, aspiraţie spre libertate şi voioşie. Caracterul de joc era specific celor mai elevate acţiuni. Mai înainte, Platon însuşi identifica acţiunile sacre cu jocul, recomandând ca orice bărbat şi orice femeie să-şi petreacă viaţa jucând cele mai frumoase jocuri.[11]

Exerciţiile gramaticale sunt, indiscutabil, manifestări ale unor jocuri inteligente. De aceea putem distinge câteva asemănări între acestea şi modul de desfăşurare a jocului în general.

Orice joc se desfăşoară după reguli dinainte stabilite. Enunţul oricărui exerciţiu gramatical conţine obligatoriu condiţiile rezolvării

acestuia. Precum jucătorul, elevul trebuie să stăpânească anumite cunoştinţe pentru a se angaja în activitatea respectivă. Apoi orice joc se desfăşoară într-un spaţiu şi timp limitate. La fel sunt exerciţiile de limbă, care nu pot dura prea mult, fără a produce fenomenul de plictiseală sau pe cel de inhibiţie. Fiecare joc se desfăşoară sub supravegherea cuiva care judecă şi veghează dacă regulile jocului sunt cu stricteţe respectate. În clasă, rolul arbitrului este îndeplinit de profesor. De asemenea, fiecare joc se termină cu un rezultat care confirmă şi răsplăteşte spiritul competitiv. În clasa de elevi controlul şi notarea exerciţiilor rezolvate sunt condiţii obligatorii ale jocului învăţării. Altfel „jocul"gramatical sau activitatea respectivă nu mai sunt îndrăgite de către elevi, care devin fie apatici, fie recalcitranţi.

Note:

1. G. Călinescu, *Enigma Otiliei*, Editura pentru Literatură, Bucureşti, 1961, p. 188.
2. *Ibidem*, p. 434.
3. Ion Vlad, *Povestirea. Destinul unei structuri epice*, Editura Minerva, Bucureşti, 1972, p. 115.
4. M. Sadoveanu, *Hanu Ancuţei*, Cartea Românească, 1941, p. 7.
5. M. Sadoveanu, *op. cit.*, p. 23.
6. Alexandru Paleologu, *Bunul simţ ca paradox*, Cartea Românească, Bucureşti, 1972.
7. Radu Stanca, *Acvariu*, Editura Dacia, Cluj, 1971, p. 42-43.
8. Ion Petrovici, *Figuri dispărute*, Fundaţia pentru Literatură şi Artă, Bucureşti, 1937, p. 106-107.
9. Apud G. Beldescu, *Tipuri de exerciţii în predarea limbii române*, în „Probleme de metodică. Limbă şi literatură", Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1961, p. 135-196.
10. Apud *Revista de Pedagogie*, 1975, Nr. 3, p. 55.
11. Apud Johan Huizinga, *Homo ludens*, Editura Univers, Bucureşti, 1977.

VII. STUDIUL TEXTULUI LITERAR LA CLASELE GIMNAZIALE

1. Pregătirea elevilor pentru abordarea textului literar
2. Lectura „model" a textului: felurile lecturii, tipurile de cititori;
3. Explicarea şi interpretarea textului epic:
a) Orizontul de aşteptare al elevilor: descifrarea textului;
b) Identificarea cuvintelor şi expresiilor necunoscute: modalităţi de explicare;
c) Focalizarea;
d) Timpul şi spaţiul naraţiunii: modalităţi de reprezentare ale timpului şi spaţiului;
e) Întocmirea planului de idei;
f) Momentele subiectului şi realizarea lor în opera literară;
g) Caracterizarea personajelor: autor-narator-personaj;
h) Încadrarea în tematică şi specie literară;
i) Reflecţii asupra textului studiat: ieşirea din universul ficţional.

1. Pregătirea elevilor pentru abordarea textului literar

În clasele V-VIII, elevii pătrund treptat în universul ficţional al operelor literare pe baza textelor supuse studiului, învaţă primele noţiuni de teorie literară şi fac cunoştinţă cu procedeele interpretării fenomenului literar. Astfel ei devin tot mai conştienţi de specificul literaturii, de influenţa şi farmecul ce-l poate exercita asupra cititorului.

Studiul operelor sau fragmentelor recomandate de programe şi existente în manualele şcolare alternative se face diferit, în funcţie de obiectivele urmărite şi de structura textelor respective. Acest studiu parcurge anumite trepte, de la prezentarea unui text, prin lectura iniţială, până la interpretarea amplă prin câteva procedee ale comentariului literar.

Din punct de vedere metodologic, comentariul trebuie privit ca un proces de cunoaştere determinat de nivelul capacităţilor intelectuale şi de experienţa de viaţă a elevilor. La aceste clase, analiza nu se poate aplica în toată complexitatea ei, fie datorită cunoştinţelor limitate de teorie literară învăţate, fie incapacităţii elevilor de a sesiza, la vârsta respectivă, stări sufleteşti sau particularităţi artistice deosebite. Totuşi,

ei învaţă câteva modalităţi de abordare a textului, în funcţie de specificul acestuia (liric, epic, dramatic). Nu există un tipar general-valabil de desfăşurare a lecţiilor de literatură, ci anumite trepte pe care elevii le parcurg, sub supravegherea profesorului, în procesul de receptare.

În clasele gimnaziale, elevii fac cunoştinţă cu o gamă variată de texte, pe unele cunoscându-le din clasele primare: texte literare (narative, descriptive, dialogate), nonliterare, utilitare, apoi texte ştiinţifice, didactice, argumentative etc. Întâi, ei învaţă să le distingă, să le recepteze pe unele, să le utilizeze pe altele şi, totodată, să producă texte de diferite tipuri.

În acest capitol, ne vom ocupa numai de textele literare, bazate pe ficţiune. Conceptul de *ficţionalitate* are o sferă largă, cuprinzând atât imitarea de lumi reale („mimesis"), cât şi invenţia de lumi posibile. Ficţiuni sunt basmele şi povestirile, romanele şi poemele, creaţiile dramatice şi folclorice etc. Alături de realitatea de gradul I, în care vieţuiesc autorii și cititorii, creaţiile amintite conţin realităţi de gradul II, adică universuri imaginare. Deci „fictivizare" înseamnă eliminarea referinţei la real. Pentru a recepta sau a produce un text literar, atât receptorul, cât şi autorul îşi asumă „roluri" fictive, desfăşoară o activitate imaginară, fără contingenţă cu existenţa diurnă. „A face literatură" înseamnă a participa la un „joc", respectându-i regulile. [1] Aşadar, în receptarea textelor, elevii trebuie să capete anumite competenţe: competenţă lectorală, literară, comunicativă.

De obicei, noţiunea de competenţă e cuplată cu cea de „performanţă". Prin competenţă se înţelege aptitudinea de a produce și de a înţelege un număr infinit de enunţuri. Competenţa lectorală presupune totalitatea cunoştinţelor necesare citirii şi înţelegerii textelor. Competenţa lectorală poate fi *normativă*. Adică aparţine lectorului implicit, când textul îşi „creează" propriul cititor, şi *descriptivă*, adică aparţine lectorului real, care este conştient de categoriile de cunoaştere pe care le solicită lectura. Competenţa comunicativă înseamnă nu numai cunoaşterea limbii, a vorbirii curente, ci presupune capacitatea de a alege stilul și strategia corespunzătoare unei situaţii date. Competenţa literară nu se reduce la achiziţii de cunoştinţe, ci trăsătura ei principală este „creativitatea". Creativitate înseamnă aci capacitatea

de a inventa sensuri complementare, de a descoperi legături și a produce „inferențe", înțelegând prin inferență operația logică de derivare a unui enunț din altul, prin care se admite o judecată al cărui adevăr se bazează pe legătura ei cu alte judecăți considerate ca adevărate.[2] Există, apoi, competența culturală, care este „corpusul rezumativ al cunoașterii de bază în diverse domenii", un fel de mică enciclopedie sau „tezaur sapiențial" cu care este înzestrat absolventul învățământului elementar.[3]

Aceste competențe se capătă treptat, adeseori sunt rezultatul procesului de receptare a textelor literare. Ce înseamnează a recepta? Înseamnează „a primi, a fi afectat de, a lăsa să intre, a înregistra, a căpăta", e vorba de reacția subiectului față de text, de ceea ce el „reține" din text, potrivit personalității sale.[4] Sigur, reacția elevului depinde de calitatea textului, de felul cum profesorul îl pregătește și mobilizează chiar de predispozițiile subiectului. Acesta are rol activ în reconstituirea imaginarului dar trebuie ajutat să intre în universul operei, să se identifice cu lumea de acolo și să iese îmbogățit. Privindu-l prin optica cercetătorilor moderni (Wolfgang Iser), „Cititorul este în același timp scufundat în text și totdeauna dincolo de text".[5] Însă înainte de operația „scufundării", există, după părerea noastră, o etapă de pregătire a elevilor pentru contactul direct cu textul, desfășurată printr-o conversație lejeră care netezește apropierea de el și, totodată, le trezește curiozitatea. În parcurgerea acestei prime trepte, profesorul se va folosi de mai multe criterii :

În cazul lecturilor de genul *Amintirilor din copilărie*, de Ion Creangă, *Domnu Trandafir*, de M. Sadoveanu, *Căprioara*, de Emil Gârleanu, *Puiul*, de Brătescu-Voinești, *Mama*, de G. Coșbuc ș.a., profesorul va încerca să valorifice informația și experiența de viață a copiilor, oricât de restrânsă ar fi. Așadar ei vor fi pregătiți printr-o conversație introductivă despre pățaniile lor din timpul vacanței, despre felul cum își ajută și stimează părinții și învățătorii, despre micile lor pasiuni despre animale, păsări etc. Acestea vor constitui „punți" de legătură cu universul ficțional din lecturile respective.

Alfel vom proceda înaintea contactului din operele inspirate din trecutul istoric: *Legenda Dragoș Vodă*, fragmentul din *Scrisoarea III*, de M. Eminescu, *Pașa Hassan*, de G. Coșbuc, *Sobieski și românii*, de

C. Negruzzi, fragmentele din scriitorii N. Bălcescu, M. Sadoveanu și alții.

Dacă elevii cunosc date istorice, atunci se apelează la cunoștințele lor. Dacă nu, profesorul le furnizează pe cele trebuincioase, prilej pentru a explica unele cuvinte necunoscute (arhaisme) și care presupun că impiedică înțelegerea textului la prima lui citire. Se pot situa în timp și spațiu anumite evenimente istorice reale tocmai pentru a fi deosebite de cele care fac parte din universul ficțional al operei. De asemenea, elevii vor comenta anumite ilustrații din manuale care însoțesc textele: costume, arme și unelte de epocă etc.

În predarea unor texte descriptive, precum pasteluri de V. Alecsandri, G. Coșbuc, M. Eminescu, Ion Pillat sau fragmente din operele lui C. Hogaș, M. Sadoveanu, Geo Bogza și alții, înțelegerea lor poate fi ușurată de reactualizarea unor cunoștințe, impresii și sentimente acumulate sau trăite de elevi cu prilejul unor excursii în natură, vizite la muzee, case memoriale etc. De asemenea, intuirea unor ilustrații din manuale (colțuri din natură legate de conținutul textului) sau a unor tablouri ale pictorilor noștri N. Grigorescu, Aman, Andreescu, Luchian, C. Baba, N. Pătrașcu și alții, poate anticipa receptivitatea elevilor.

Alt procedeu de pregătire a elevilor îl constituie încadrarea fragmentelor în opera din care fac parte. Uneori fragmentul este unitar și poate fi studiat fără prea multe raportări la opera din care a fost decupat, cum sunt fragmentele din *Amintiri din copilărie* de I. Creangă. Însă, în alte cazuri, cum sunt fragmentele din *Scrisoarea III*, *Călin* (file din poveste), din *Moromeții* ș.a., încadrarea este obligatorie. Această operație poate fi făcută de profesor prin scurte explicații cu caracter informativ, ori prin dialog cu unii elevi care au citit opera în întregime. Elevii vor observa titlul, numele corect al autorului, dacă e text integral sau numai fragment, ce dimensiuni are și dacă au mai citit alte opere aparținând aceluiași scriitor.

După această etapă de pregătire, care durează 5-10 minute, urmează lectura textului din manual.

2. *Lectura „model" a textului: felurile lecturii, tipurile de cititori*

De obicei, prima lectură se face de către profesor și a căpătat în metodică denumirea pretențioasă de „lectură model". Dacă textul e ușor și nu prezintă greutăți în pronunție, prima lectură o pot face unii elevi dotați cu voce plăcută și cu abilități probate anterior. După cum, dacă textul e imprimat pe un disc sau casetă în lectura unui mare autor sau chiar a scriitorului însuși, atunci prima lectură va fi suplinită de audierea discului.

În general, prima lectură trebuie să respecte anumite cerințe:

– Întâi, ea va fi „fidelă" textului, identificându-se cu conținutul de idei și sentimente „comunicate" de scriitor;

– În al doilea rând, ea va fi „adecvată și adaptată" prin ton și ritm, stării afective trăite de autor;

– În al treilea rând, e necesar să fie „logică, expresivă și emoțională", pentru a-i capta pe elevi.

Pentru ca prima lectură să aibă aceste atribute, profesorul este obligat să cunoască dinainte particularitățile esențiale ale textului, subliniindu-le prin tonalitate, prin schimbări temporare de timbru și ritm, ferindu-se de citirea liniară, monotonă. De exemplu: tonul duios și melancolic, punctat de inflexiuni ale tonului grav, e propriu lecturii poeziei *Mama* de G. Coșbuc, după cum în citirea fragmentului din *Scrisoarea III*, tonul sfătos, blajin și calm va alterna cu cel aspru și orgolios, în concordanță cu sentimentele pe care le trăiesc cele două personaje. Opere precum *Domnu Trandafir*, *Amintiri din copilărie* (povestirile și memorialistica) se citesc pe un tot sfătos și calm. Alte texte ca: *La mijloc de codru, Somnoroase păsărele, Lacul* și altele, solicită un ton scăzut, chiar șoptit în concordanță cu liniștea și calmul naturii.

Profesorul va ține seama că fiecare operă literară are o vibrație proprie. Precum în muzică, unde fiecare partitură componistică e redată pe tonalitatea ei specifică, și în cea literară trebuie sesizat tonul ei caracteristic, care exprimă cel mai bine conținutul de idei și sentimente. În acest sens, Tudor Vianu arăta că o bună lectură necesită măsură, absența oricărei gesticulații, sublinierea mijloacelor artistice cu ajutorul tonului, al pauzelor, al accentuării unor cuvinte etc. „La

baza citirii şi recitării trebuie să puneţi un act de înţelegere critică. Distribuiţi astfel accentele, ridicaţi sau coborâţi tonul, acceleraţi sau coborâţi debitul, încât să mă faceţi nu numai să simt conţinutul emoţional al poeziei, dar şi să înţeleg ce a voit poetul".[6]

Din motivele arătate mai sus, profesorul va manifesta grijă deopotrivă faţă de propria lectură şi faţă de tehnica cititului corect şi expresiv al elevilor. Va corija tendinţa unora de a silabisi ori de a omite sunete, de a accentua greşit sau regional unele cuvinte (prinzonier pentru prizonier, bólnav pentru bolnáv etc.)

Citirea elevilor va fi însoţită de reamintirea semnelor de punctuaţie: să dea intonaţia potrivită propoziţiilor exclamative şi interogative, să facă pauzele indicate, să-şi regleze adecvat respiraţia, să nu facă pauză la sfârşitul fiecărui vers, să lege versurile care conţin şi dezvoltă aceleaşi idei şi sentimente, poezia să fie citită şi nu „cântată", cum obişnuiesc elevii rămaşi la stadiul învăţământului primar. De asemenea, elevii trebuie să-şi formeze deprinderea de a citi variat un text. De pildă, pasajele narative dintr-un basm vor fi citite într-un ritm domol, cele dialogate într-unul vioi, iar cele în care se redau lupte (dintre Făt frumos şi zmei) într-un ritm alert, adesea accelerat.

Toate aceste cerinţe legate de citirea textului nu pot fi rezolvate prin citirea-model, ci vor sta în atenţia profesorului permanent, fiind urmărite fie cu prilejul citirii selective, fie cu cel al citirii pe roluri, al recitării etc.

În lectura textelor literare profesorul e obligat să fie totodată un „model" pentru elevii săi, propunându-şi să facă din ei cititori pasionaţi. De aceea el trebuie să fie la curent cu exegezele privind arta cititului, de la cele clasice până la cele moderne. În cartea sa, *Arta de a citi*,[7] Emile Faguet afirma că cititul se învaţă încet, pe îndelete, deopotrivă pentru plăcere şi pentru instruire. El include în categoria cititorului de cărţi clasice pe profesorul de literatură şi pe elevii săi. Aceştia citesc şi recitesc mereu şi în acest fel înţeleg mai bine, gustă amănuntele, apreciază stilul.

Tot referitor la tehnica lecturii şi felurile ei, a meditat Radu Stanca. Regizor, pasionat de arta dramatică, el a fost preocupat de o tipologie a lecturii orale, adecvată semanticii textului şi intenţiei educative a cititorului, fiind mai aproape de îndeletnicirile profesorului de literatură. În funcţie de criteriul amintit, Radu Stanca distinge:

Cititul ştiinţific	Cititul retoric	Cititul literar
• este aplicatul unui limbaj de natură ştiinţifică; • înţelegerea textului se realizează concomitent cu procesul de citire; • colaborarea cititorului este minimă.	• are loc în faţa unui auditoriu; • adeseori cititul retoric denaturează sensul textului.	• este forma ideală a cititului; • este cititul estetic care „transfigurează" textul, îi descoperă noi sensuri şi semnificaţii; • în cazul său, „subiectul se adecvează întotdeauna la obiect iar obiectul se adecvează întotdeauna la subiect".[8]

Dacă privim lectura din perspectiva practicii şcolare vom observa două modalităţi principale de abordare a textului, care sunt, de obicei, succesive (Apud Paul Cornea[9]):

Lectura hipologografică	Lectura hiperlogografică
• este stângace, dependentă şi cu slab randament; • este specifică perioadei de ucenicie (clasele I-IV) şi se caracterizează printr-o mecanică ce angajează treptat identificarea literelor, a silabelor, apoi a cuvintelor şi frazelor; • sensul celor citite se formează liniar, în ordinea strictă a derulării textuale; • subiectul nu stăpâneşte codul şi, deci, elevul silabiseşte, avansând lent şi anevoios; • lectura devine o corvoadă pentru că cititorul începător nu are nici o iniţiativă şi, ca atare, se căzneşte să citească tot ce-i cade sub ochi, indiferent dacă înţelege sau nu, sfârşind în plictiseală.	• este lectura avizată, autonomă şi productivă; • este specifică cititorului-elev din gimnaziu şi liceu, care citeşte fluent şi expresiv un text literar, care înţelege şi simte conţinutul semantic al operelor citite; • sensul celor citite este perceput direct, datorită simbiozei între stimulii optici şi centri cerebrali; • lectura de acest fel se bazează pe recunoaşterea simultană a mai multor cuvinte de către cititor; • lectura este silenţioasă, capătă autonomie şi funcţionalitate, pentru că cititorul vine în întâmpinarea semnificaţiei propuse de text, caută „chei" şi „indici semantici".

Încercând să facă ordine într-o „bibliografie încâlcită", Paul Cornea înmulţeşte tipurile de lectură peste măsură, unele suprapunându-se peste altele, datorită criteriilor folosite. El trece în revistă următoarele: lectura *liniară, receptivă, literară, informativă, exploratorie, de cercetare, rapidă* etc. Reţinem judecata dreaptă cu

privire la lectura literară, pe care istoricul literar amintit o caracterizează astfel: este lectura ce impune cititorului o atitudine de consimţire la instalarea în ficţiune, cu reveniri şi întreruperi, lectură condiţionată de specificiatatea textului: poem, roman clasic, roman modern etc.[10]

De aceea sunt de apreciat clasificările tipurilor de lectură după un criteriu unic, cum procedează Mircea Maliţa atunci când distinge trei feluri de a citi o carte după „timpul" afectat acesteia:

– *Cititul lent* (de cinci pagini pe oră), cu creionul, hârtia, dicţionare şi alte instrumente alături,

– *Cititul normal* (de 25 de pagini pe oră), cu mici clipe meditative, acompaniat de muzică, este cititul senin, obişnuit;

– *Citirea rapidă* (125 pagini pe oră) este numită şi citire în „diagonală" sau „a da o raită prin vecini", când se parcurge o carte într-o şedinţă.

Eseistul amintit afirmă că orice cititor, fără să se refere la vârsta acestora, „îşi formează ritmul şi regimul propriu de lectură, aşa cum îşi formează mersul".[11]

Pe de altă parte, actul lecturii poate fi privit şi din perspectiva categoriilor de cititori pe care profesorul le poate descoperi între elevii săi. De pildă, Mircea Eliade distinge în tinereţe (1934) patru tipuri, fără să se refere strict la cititorii şcolari:

• Prima categorie este compusă din cititorii care asimilează atât de personal materia cărţii, încât păstrează peste ani starea sufletească provocată de prima lectură;

• A doua categorie îi cuprinde pe lectorii care reţin din cartea citită aspecte în jurul cărora pot reflecta;

• A treia este formată din cititorii prodigioşi, dar care nu pot vorbi decât vag despre cărţile citite;

• A patra îi cuprinde pe cititorii care, deşi nu a reţinut ansamblul cărţii, pot memora şi comenta cu uşurinţă amănunte din cartea respectivă.[12]

Mai aproape de cititorii şcolari se află Mircea Herivan [13] atunci când descoperă şi caracterizează patru „tipuri" de lectori la acest nivel:

– *Tipul A* îi cuprinde pe cititorii cu disponibilităţi de transpunere totală sau parţială în ficţiunea literară, lectori care se identifică, de obicei, cu eroul principal;

– *Tipul B* este reprezentat de cititorul care proiectează în opera literară propriile stări de spirit şi pentru care eroul literar este o modalitate de cunoaştere nemijlocită a propriei naturi;

– *Tipul S* (superior) este ilustrat de cititorul în a cărui proiecţie în opera literară, în eroul romanesc sau liric, intervine judecata de valoare pe plan etic şi estetic;

– *Tipul E* (estetul) îi cuprinde pe cititorii care privesc dincolo de personaje şi acţiune, căutând elemente de natură strict estetică. Observăm aci o suprapunere a ultimelor două tipuri de cititori, însă ele reflectă o realitate şcolară posibilă, lista acestora se poate completa mereu.

Aceste judecăţi ale unor personalităţi binecunoscute nu descriu trecerea firească de la citirea „hipo" la cea „hiperlogografică". De aceea vom apela la un cercetător străin, la danezul Jansen[14], care distinge, pe baza experimentelor sale, patru faze succesive pe care le parcurg cititorii-şcolari:

– Prima fază este de *iniţiere,* când lectura începe pe la 9-10 ani şi este o activitate plăcută, fără scop definit. Caracterul ei emoţional este evident iar comprehensiunea nu este, pentru copil, o preocupare capitală;

– În a doua fază, cititorul (de 11-12 ani) are o *capacitate sporită de înţelegere;* îşi poate controla într-o anumită măsură ritmul lecturii, poate răspunde unor întrebări privind conţinutul celor citite, scăpând de tirania „cuvântului de cuvânt";

– În a treia fază (pe la 13-14 ani), elevul începe să practice o lectură critică, când textul e supus interogaţiilor, când cititorul descoperă fie puncte vulnerabile, fie contradicţii, devenind „sursă de valorizare";

– În a patra fază (15-16 ani), lectura devine „fiabilă" (este făcută cu siguranţă şi uşurinţă), selectivă, exploratorie şi global-informativă, desfăşurată cu viteze şi modalităţi variate iar cititorul este capabil să compare şi să esenţializeze, printr-un „dialog" cu sine însuşi sau cu autorul textului.

În ce ne priveşte, credem că aceste „faze" nu se succed „matematic" (în timp) pentru toţi cititorii-elevi: unii rămân la prima fază, cei mai mulţi se stabilesc la a doua şi a treia, pentru ca puţini dintre ei să practice cu lejeritate lectura fiabilă.

Referitor la lectura cu „voce tare" practicată de elevi la insistenţele dascălilor, Paul Cornea consideră că această activitate este o „gravă eroare pedagogică" pentru că ea îi împiedică pe elevi „să exerseze decodarea directă a semnelor grafice", abilitate indispensabilă spre

a ajunge la însuşirea unei lecturi hiperlogografice. În argumentarea sa, istoricul literar amintit devine exagerat de drastic: „faptul că o serie de absolvenţi ai şcolii generale au statutul practic de semianalfabeţi, că ei ştiu să descifreze, dar nu să formeze sens, e o tristă consecinţă a unui învăţământ rutinier".[15]

După părerea noastră, nu numai aceasta este cauza, ci mult mai multe. Însă citirea cu voce tare este o practică necesară şi utilă din două motive: în faza iniţială, elevii mici învaţă cum se citeşte un text comparându-se cu profesorul, cu un coleg, cu un frate sau soră mai maturi etc. Apoi, citirea cu „voce tare" în faţa clasei este un mod de verificare şi autoevaluare a stadiului în care se află elevul respectiv. E adevărat, elevii pot citi corect un text fără să-l înţeleagă, dar cu timpul lectura devine comprehensibilă, corectitudinea cititului va fi dublată de descoperirea semanticii textului. Este unanim acceptată ideea că, la începători, înţelegerea textului nu se realizează concomitent cu cititul. Lectura comprehensivă se realizează numai parcurgându-se simultan trei operaţii: perceperea vizuală, pronunţarea cuvintelor şi perceperea auditivă. În condiţii normale, pe la vârsta de 11-12 ani, când elevul depăşeşte ciclul primar, exersându-se în cel gimnazial, el devine capabil să practice tipuri de lectură apropiate de ale adultului avizat. De aceea, simplificând actul lecturii, cercetătorii ieşeni consideră că prima lectură cunoaşte două etape. Prima este *lectura sensibilizatoare*, când rolul predominant îl deţine intuiţia artistică, înţeleasă ca facultate care mobilizează „totalitatea psihică a omului": memoria, voinţa, intuiţia afectivă, intelectul. Acum cititorul percepe multiple sugestii necristalizate şi nediferenţiate, producându-i înţelesuri vagi şi un fior de nelinişte. Urmează faza *lecturii clarificatoare*, care tinde, prin repetate reveniri la text, la anumite părţi ale acestuia, să identifice relaţii subtextuale care configurează o structură de semnificaţii menită să deschidă diferite perspective de interpretare.[16] Lectura de acest tip solicită gândirea operaţională, imaginaţia reproductivă şi creatoare. Recunoaştem în raţionamentul colegilor de la Iaşi cele două faze ale emoţiei estetice cuprinse de T. Vianu în *Estetica* sa şi pe care le-am comentat în capitolul al patrulea din prezenta carte.

Din cauza atâtor teorii şi clasificări s-ar putea ca profesorii să împingă pe plan secundar calităţile elementare ale lecturii practicate la clasele gimnaziale şi liceale, de aceea ne permitem să le amintim:

Felurile lecturii	Caracteristici
– Lectura *corectă*	– citire fără silabisire, fără omisiuni sau adăugiri, fără repetări sau inversiuni, cu intonația corespunzătoare;
– Lectura *fluentă*	– este citirea cursivă, fără pauze, fără întreruperi și poticneli, cu parcurgerea normală a textului;
– Lectura *conștientă*	– este cea însoțită de perceperea și înțelegerea concomitentă a conținutului citit;
– Lectura *expresivă*	– înseamnă, pe lângă celelalte calități amintite, sesizarea subtilităților textuale, a simbolurilor, așadar a expresivității și valorii artistice;
– Lectura *critică*	– însoțită de analiză, comparație și evaluare, ea fiind o citire selectivă și repetată, în funcție de text și de obiectivul urmărit.

După acest lung demers teoretic, să arătăm care este rostul profesorului ca „model" în această treaptă a receptării literaturii în școală. Pentru a-l contura, e necesar să-l alăturăm criticului literar și cercetătorului, comparându-le maniera de a citi, înțelege și evalua operele literare:

Criticul literar	Cercetătorul	Profesorul
– citește și elucidează sensurile, simbolurile operei, apreciind îndeosebi valoarea ei estetică;	– citește, explică opera, face clasificări, se distanțează de ea, o apreciază, fără să se aventureze în interpretări multiple;	– citește și explică opera, cumulând calitățile criticului și cercetătorului. Se silește să înțeleagă întâi el opera, apoi să-i facă pe elevii săi s-o perceapă;
– criticul impresionist este subiectiv pentru că judecățile sale se bazează în special pe gustul estetic;	– față de operă are conduita omului de știință, pentru că el tinde spre cunoașterea obiectivă;	– se bazează deopotrivă pe rațiune și intuiție pentru a emite judecăți estetice și formative;
– privește opera global, se folosește de intuiție, dorind să fie considerat un „scriitor", precum E. Lovinescu și G. Călinescu;	– este un spirit analitic, demersul său este rațional, deloc capricios și subiectiv, opera fiind pentru el un obiect de investigație, față de care are o atitudine neutrală, obiectivă;	– privește și explică opera ca pe un mijloc de modelare a minții și registrului afectiv al elevilor și în funcție de ei procedează analitic, comparativ și sintetic;

– citeşte şi explică opera pentru un public cultivat, deşi eterogen;	– nu-l interesează deloc publicul larg, citeşte şi cercetează pentru un cerc restrâns de specialişti (experţi);	– se adresează totdeauna elevilor aflaţi la o anumită vârstă şi cu posibilităţi diferite, întreţinând un dialog permanent cu ei;
– doreşte deopotrivă „asentimentul" publicului şi să fie pe placul şi în atenţia forurilor academice.	– în limitele obiectivităţii, doreşte totuşi ca rezultatul cercetării sale să intre în raza de atenţie a forurilor academice.	– doreşte ca rezultatele demersului său didactic să-l satisfacă pe el însuşi, pe elevii săi, apoi să fie apreciat de inspectorii şcolari, directori ş.a.m.d.

3. Explicarea şi interpretarea textului epic

a) Orizontul de aşteptare al elevilor şi descifrarea textului

Lectura textului în faţa elevilor nu este decât o „fereastră" deschisă spre explicarea şi interpretarea lui. Sigur, „orizontul de aşteptare" al receptorului, de care se face atâta caz, este acel „cadru primar" în care se produce întâlnirea dintre operă şi cititor (H. R. Jauss). De obicei, textul conţine imaginea implicită a cititorului „ideal", aşa cum l-a imaginat autorul respectiv, conţine „aşteptările"lectorului, materializate în „spaţiul de joc" care diferă de cel întâlnit în lecturile anterioare. Însă „orizontul de aşteptare" al cititorului „real" poate fi diferit faţă de al celui „ideal", în funcţie de mentalitatea şi fondul lui de lectură, de experienţa de viaţă şi puterea de pătrundere în structura ficţională.

Se ştie că orice elev care ascultă sau citeşte pentru prima dată o operă literară, „aşteaptă" ceva nou, necunoscut, ceva nemaiîntâlnit, aşteaptă un text frumos, chiar elegant, cu un limbaj deosebit. Unii copii, obişnuiţi cu „peripeţiile" din basme, din romanele istorice sau de aventuri, aşteaptă astfel de evenimente narative, după cum cititoarele preadolescente, care preferă romanul de dragoste, aşteaptă scene de acest gen, iar firile meditative sunt satisfăcute dacă fac cunoştinţă cu personaje a căror psihologie dilematică le captivează ori se potrivesc stărilor pe care ele însele le trăiesc sau le imaginează.

Aşadar lectura se desfăşoară sub apăsarea aşteptărilor diverse ale cititorilor. împlinind sau nu dorinţele acestora. Când tipul de acţiune,

personajele, registrul stilistic coincid cu cele „depozitate" în memoria lectorului, atunci lectura este împlinită, pentru că îi oferă termeni de referință. Când așteptarea este lipsită de elementele amintite, atunci apare „tensiunea", „surpriza" care-i potențează curiozitatea cititorului, nevoit să caute noi motivări, asocieri, părții narative ș.a. De pildă, elevul din clasa a VI-a, obișnuit cu povestirea clasică, liniară, cunoscută până atunci, trăiește o stare neobișnuită citind *Fapt divers* de Ana Blandiana. „Surpriza" va fi pentru el să descopere intriga și accesoriile narațiunii polițiste într-o lume imaginată a micilor viețuitoare, chiar dacă e vorba de parodierea tehnicii specifice unei astfel de narațiuni.

Se pune întrebarea: ce-l interesează pe cititorul-elev când deschide o carte sau când asistă la prima lectură a textului, făcută de profesor? Motivațiile pot fi mai multe și diverse:

– numele scriitorului, cunoscut din alte texte ale acestuia sau tocmai necunoașterea lui;

– genul de operă: roman de aventuri, nuvelă fantastică, poezie filosofică etc.

– tematica neobișnuită (explorarea unor universuri S.F. ș.a.)

– „colecția" din care face parte cartea: mituri, legende, enigme;

– titlul deosebit al cărții;

– coloritul copertei;

– dorința de a găsi un personaj care, prin conduită și trăsături caracterologice, poate fi luat ca „model" formativ, oferindu-i „liniștea sufletească" pe care nu a găsit-o în realitatea în care viețuiește cititorul.

Sigur, „orizontul de așteptare" poate fi „derutant" și „nebulos" după prima lectură, însă treptat, el poate fi idendentificat prin operațiile care urmează. Noile manuale numesc aceste activități fie „observarea", „descifrarea", „explorarea", fie „interpretarea" textului. Nu se pot pune granițe fixe între aceste operații. Adeseori copiii de gimnaziu sunt invitați să găsească ei înșiși ceva specific din textul citit. În acest sens, autorii de manuale folosesc imperative de acest gen: „amintiți-vă", „descoperiți", „folosiți-vă cunoștințele", „exprimați-vă părerea", „comparați", „verificați-vă cunștințele", „completați-vă cunoștințele", „imaginați-vă" o întâmplare sau un personaj asemănător cu cele întâlnite în lecturile din manuale etc. Recunoaștem, sunt utile astfel de activități desfășurate independent de către elevi, dar numai dacă ei sunt în stare să răspundă eficient sarcinilor respective.

Pe de altă parte, nu suntem de acord cu intercalarea lecţiilor de gramatică în mijlocul procesului de receptare a textului literar. Adică, după lectura acestuia se procedează la reactualizarea, însuşirea sau fixare unor cunoştinţe de vocabular, fonetică, morfologie şi sintaxă, pentru a se reveni, după una-două lecţii la explorarea şi interpretarea textului. Procedând astfel, copii trebuie din nou familiarizaţi cu universul ficţional, trebuie să revină în acelaşi sistem de lecţii când la limbajul figurativ şi nuanţat al operei literare, când la cel riguros, ştiinţific, al noţiunilor şi categoriilor gramaticale.

Este cu totul altceva dacă textul supus studiului conţine chestiuni deosebite de lexic, morfologie şi sintaxă, prin care se distinge limbajul expresiv al scriitorului. Atunci acestea pot fi analizate, pentru a fi evidenţiat aportul lor la potenţarea şi frumuseţea unor idei şi sentimente, la exprimarea metaforică a acestora.

Prin urmare, „descifrarea" textului la clasele gimnaziale înseamnă a înţelege, a pătrunde şi a decodifica la diferite nivele semantica şi stilistica operei respective, a deveni comprehensiv.

Întrebările puse elevilor după prima lectură nu trebuie înmulţite şi nici îndepărtate de text. După citirea unui text narativ, întrebările vor viza spaţiul şi timpul întâmplărilor narate, personajele principale, după cum, în cazul poeziilor lirice, întrebările îi vor determina pe elevi să identifice sentimentul dominant, semnificaţia titlului, dacă au mai citit creaţii asemănătoare din opera scriitorului respectiv sau aparţinând altor autori s.a.m.d.

b) Identificarea cuvintelor şi expresiilor necunoscute: modalităţi de explicare

Explicarea cuvintelor necunoscute din lectura ce se analizează, se efectuează la a doua citire a textului, de către elevi, prin citirea în lanţ, sau pe unităţi logice. De multe ori are loc paralel cu comentarea fragmentelor citite şi alcătuirea planului de idei. Aceasta când opera e de mică dimensiune şi se studiază în limitele unei singure lecţii. Când e predată în două sau trei ore, explicarea cuvintelor se face totdeauna în prima oră iar planul de idei în ora a doua.

O cerinţă obligatorie pentru explicarea oricărui cuvânt, este înţelegerea sensului din context, apoi discutarea altor sensuri pe care le mai poate avea în alte împrejurări. Explicarea are menirea să uşureze

receptivitatea textului. Locul aplicării fiecărui cuvânt se stabilește de către profesor în funcție de gradul de dificultate ce-l reclamă pentru explicarea și reținerea lui din partea elevilor. În anumite situații se recomandă explicarea titlului operei, operație care poate precede etapa citirii model a textului.

Cuvintele pe care le întâlnesc elevii în lecturile din manualele alternative pot fi grupate în mai multe categorii: *arhaisme, neologisme, cuvinte din vorbirea populară și dialectală, termeni tehnici.*

În timp ce neologismele și cuvintele din vocabularul comun sunt explicate și introduse, prin variate exerciții, în vorbirea curentă a elevilor, arhaismele, regionalismele și unii termeni tehnici, de restrânsă circulație, suferă alt tratament. În cazul lor e suficientă o explicare corectă, cu referire la epocă, regiune, domeniu de activitate, fără preocuparea ca ele să intre în vocabularul activ al elevilor, insistându-se doar asupra valorii lor stilistice. În anumite situații, explicarea se extinde la un scurt comentariu istoric sau de altă natură. De exemplu, cuvântul „crainic", care denumea în limba veche pe cel care anunța mulțimii știrile oficiale sau vestea nunților țărănești, este înlocuit în epoca modernă cu spicher (cf. engl. speaker). Cuvântul „carte" avea, în limba veche, înțelesul de scrisoare. În cazul cuvântului „meandru" se arată proveniența lui de la numele râului Meandru din Asia Mică, pe cursul căruia se găsesc numeroase „meandre" (buclă, sinuozitate, cotitură). De un tratament deosebit se vor bucura „anglicismele" care au pătruns masiv în limba română și pe care elevii le întâlnesc fie în texte literare, fie în cele nonliterare. În cazul lor se va atrage atenția elevilor deopotrivă asupra sensului, pronunțării și scrierii corecte a acestora. E vorba de cuvinte precum: boiler, cocs, biftec, sandviș (conform sandwich) de altele pătrunse în terminologia sportivă: cnocaut, presing, dribling. De asemenea, trebuie distinse anglicismele autentice de cele false. De pildă, unele cuvinte s-au format prin unirea unor teme și elemente împrumutate din engleză. Cu ajutorul lui *man* (prin compunere) s-au format: gentelman, tenisman, recordman. Apoi, trebuie diferențiate anglicismele propriu-zise de „americanisme" (mai recente și cu caracter internațional): blugi, boss, cow-boy, hamburger, jazz, apartheid, best-seller, computer, desingn, fair-play, hobby, week-end, western, whisky ș.a.

Pentru explicarea tuturor categoriilor de cuvinte sunt necesare variate exerciții, cu sinonime, antonime, omonime, paronime.

Integrarea lor în propoziţii, compuneri, eseuri ş.a. vor duce treptat la formarea deprinderii de a le folosi corect atât în vorbire cât şi în scriere. În acest sens, manualele alternative au adus îmbunătăţiri serioase: unele cuvinte sunt explicate la subsolul paginilor, altele la „micul dicţionar" de la sfârşitul lor. Apoi, se cere gruparea cuvintelor dintr-un text după categoria din care fac parte: arhaisme/neologisme/populare/dialectale/jargon/tehnic-ştiinţific.

Pentru ca activitatea să se desfăşoare operativ şi eficient, elevii vor avea pe bănci dicţionare, îndreptare ortografice şi altele.

c) Focalizarea

Este încă un termen recent intrat în vocabularul celor care se ocupă cu didactica literaturii. Sosit la noi din limba franceză, el tinde să acopere un spaţiu „mişcător" din procesul receptării. Dintr-o carte franţuzească (*Litterature. Textes et metodes* – 1994)[17], aflăm că prin „focalizare" se înţelege poziţia pe care o ocupă un narator pentru a-şi conduce povestirea. Este „optica" după care elementele unei povestiri sunt aduse la cunoştinţa cititorului. Autorităţi amintite disting trei tipuri de focalizare:

Tipul de focalizare	**Caracteristici**
1. Focalizare externă	1. Când evenimentele par să se deruleze în faţa obiectivului unei camere care se limitează la înregistrarea lor; – Cititorul se află în faţa unor fapte brute, neînsoţite de judecăţi, el nu are acces la gândirea personajului; – Naraţiunea nu orientează reacţiile cititorului, emoţia este absentă pentru că efectul asupra lui este neutru; – Astfel de „focalizări" descoperim în mai multe pagini din „noul roman" francez (ex. *În labirint*, de Alain Robbe-Grillet).
2. Focalizare internă	2. Este caracteristică textelor în care cititorul are impresia că înţelege şi judecă lucrurile şi fiinţele prin optica unui personaj, prin mijlocirea conştiinţei acestuia, urmându-i gândurile; – Focalizarea de acest tip este redată prin prezenţa verbelor „percepţiei" (a vedea , a auzi) sau ale „judecăţii" (a crede, a gândi, a înţelege); – Cititorul îşi exprimă percepţiile şi emoţiile prin sensibilitatea şi subiectivitatea unui personaj, fapt care îi permite să încercuiască (să impresoare) mai uşor psihologia personajului înţelegându-l mai bine din interior;

	– Aşadar focalizarea internă creează între cititor şi erou o „complicitate", favorizează fenomenul identificării şi al participării emoţionale la cele relatate; – Focalizări de acest tip descoperim în *Roşu şi Negru*, de Stendhal şi în *Ultima noapte...*, de Camil Petrescu.
3. Focalizare zero	3. Înseamnă, de fapt, absenţa focalizării. Ea a fost numită punctul de vedere „omniscient", pentru că realitatea ficţională este descrisă de un narator (adeseori scriitorul) care vede şi ştie totul: cauzele şi consecinţele evenimentelor, trecutul, viitorul şi gândurile personajelor; – Este o viziune „globală" şi o cunoaştere „polifonică" a tuturor datelor intrigii şi ale situaţiei evocate; – Cititorul are impresia că domină naraţiunea şi deţine „cheile" unui caracter; – Punctul de vedere omniscient este specific romanelor lui Balzac, L. Rebreanu ş.a.

În aceste cazuri „focalizarea" ţine de tehnica „narativă" a scriitorului.

Pe de altă parte, prin „focalizare" mulţi profesori înţeleg concentrarea atenţiei elevilor spre un aspect restrâns din opera supusă receptării. De fapt, dicţionarele numesc focalizarea drept „concentrarea într-un focar a razelor de unde sau de particule aflate în mişcare". În didactică, focalizarea poate fi numită o activitate limitată în care energiile elevilor sunt direcţionate spre înţelegerea comprehensivă a unui singur obiect al cunoaşterii: valorile verbului „a fi" (copulativ, predicativ, auxiliar); citirea fragmentelor de început şi de sfârşit ale basmului pentru a înţelege rostul formulelor compoziţionale respective. De asemenea, lectura pe fragmente a unui text, comentarea lor şi întocmirea planului de idei, portretul unui personaj etc. Deci, din punct de vedere metodologic, focalizarea poate fi considerată o operaţie ce ţine de dirijarea învăţării. Ea este prezentă cu predilecţie în „situaţiile de învăţare" prescrise de noi în capitolul al V-lea al prezentei cărţi.

d) Timpul şi spaţiul naraţiunii

Încă din clasa a V-a elevii învaţă că naraţiunea este un mod de expunere prin care se povestesc fapte şi întâmplări. Sinonimia celor doi termeni a făcut ca în limba română naraţiunea să fie numită şi

povestire. Însă, dacă termenul de povestire are uneori un sens restrâns, numindu-se prin el o specie a genului epic, cel de narațiune are un sens mai larg, pentru că în calitatea lui de mod de expunere îl găsim nu numai în povestire, ci și în nuvelă, în schiță, în roman, fabulă și chiar în genul dramatic. Sigur, nu e nici o greșeală folosirea unui termen în locul celuilalt, deosebirea este de nuanță și nu de esență.

Pentru a ajunge cu elevii la definirea noțiunii de narațiune, autorii de manuale procedează inductiv: întâi se citește textul, se analizează componentele acestuia, apoi se ajunge la definirea narațiunii. Prin mai multe întrebări elevii vor fi siliți să argumenteze după ce criterii recunosc o narațiune:

– Când considerați că textul este narativ?

– Când el povestește evenimente, reale sau fictive, care implică fapte, personaje, locuri, o desfășurare a întâmplărilor și un narator.

– După ce criterii îl recunoașteți?

– După faptul că produce, prin vocea naratorului, o poveste (relatare) înscrisă într-un context spațio-temporal, și care debutează cu o „stare inițială”, parcurge anumite „stări intermediare” și se încheie cu o „situație finală”.

– Unde sunt situate evenimentele unei narațiuni?

– Evenimentele unei povestiri sunt înscrise într-un „timp” și se desfășoară într-un „loc” (spațiu).

– Atunci, ce descoperim într-un astfel de text?

– Descoperim „indicatorii” de „timp” și de „spațiu”, redați prin folosirea anumitor substantive, verbe, adjective, adverbe etc.

– Ați găsit în textele citite astfel de „indicatori”?

– Da, în *Căprioara*, de Emil Gârleanu: „țarcuri de stâncă”, „poiene”, „luminișuri” și „bolți de frunze”.

– Ce constituie acestea?

– Sunt indicatorii unui spațiu montan și păduros, surprins în anotimpul verii.

– Dar în fragmentul narativ *Descoperind râul*, de Fănuș Neagu, ce indicatori a-ți găsit?

– Am descoperit indicatorii temporali ai povestirii: „vara”, „amiazi”, „amurg”. Deci acțiunea se desfășoară pe parcursul unei singure zile.

– Vă mai amintiți indicatorii timpului și spațiului din povestirea *Puiul*, de Brătescu-Voinești?

– Dacă da, atunci notaţi din memorie câteva cuvinte sau expresii care indică timpul sau spaţiul povestirii:"

- indicatorii timpului: primăvara, „seceratul grâului" (vara), „bruma" (toamna), „haina albă şi rece a iernii", deci evenimentele se petrec din primăvară până la începutul iernii;
- indicatorii spaţiului: „lan verde de grâu", „miriştea arată", „pârloagele din marginea lăstarului", deci culoarea câmpului se schimbă odată cu sosirea altui anotimp.

– Pe lângă cuvintele izolate, ce mai folosesc scriitori în prezentarea artistică a timpului sau a spaţiului?

– Unii folosesc şi figuri de stil, cum este personificarea: „haina albă şi rece a iernii".

e) Întocmirea planului de idei

Alcătuirea planului de idei al textului literar este un procedeu răspândit la clasele gimnaziale. El are îndoită însemnătate: constituie un ghid pentru comentariul literar al elevilor şi, totodată, prin el se pregăteşte şi se adânceşte receptarea conţinutului textului receptiv. De aceea calitatea relatării conţinutului depinde de justeţea împărţirii textului în unităţi logice şi de formularea mai mult sau mai puţin fericită a componentelor planului. E recomandabil să se procedeze tot inductiv. Adică, elevii observă că textul este format din mai multe enunţuri grupate într-un paragraf, într-o unitate logică al cărei conţinut exprimă o idee principală. Operaţiile sunt acestea: elevii citesc întâi paragraful sau fragmentul respectiv, încearcă să-l rezume oral, apoi se silesc să-i concentreze conţinutul într-o propoziţie sau frază care reţine esenţialul din paragraful respectiv. Aceasta este ideea principală. Ideile principale dintr-un text formează planul simplu. Planul acestuia diferă după specificul textului: narativ, descriptiv sau dialogat. Unui text predominant narativ i se potriveşte un plan de idei sub forma unor propoziţii enunţiative care se pot continua una pe alta şi pot fi cu uşurinţă dezvoltate de către elevi. Din economie de timp şi pentru a-i obişnui pe elevi cu formulările sintetice, ideile planului simplu pot fi redate şi sub forma unor titluri. Noile manuale oferă din belşug exemple de planuri simple, de aceea ne limităm pentru textele narative la un astfel de plan:

DRAGOŞ VODĂ

– planul simplu –

Enunţuri	***Titluri***
1. „Dragoş Vodă era un român deştept şi voinic din Maramureş".	1. Pasiunea pentru vânătoare a maramureşanului Dragoş-Vodă.
2. El era un bun vânător de fiare sălbatice, urmărind împreună cu câinii săi un zimbru care gonea prin codri şi păduri.	2. Goana după zimbru prin codri şi păduri.
3. La trecerea unui râu, căţeaua Molda se îneacă, iar Dragoş îl ucide pe zimbrul urmărit.	3. Moartea căţelei Molda şi uciderea zimbrului.
4. El se face stăpân pe ţara vestitei vânători, numind-o Moldova, iar capul de bour este ales ca semn al noii ţări întemeiate.	4. Hotărârea lui Dragoş de a întemeia o nouă ţară, numită Moldova şi având ca semn capul de bour.

Probleme mai dificile pun operele cu un pregnant caracter descriptiv, fie în proză, fie în versuri. Acestora li se întocmeşte un plan al tablourilor, cuprinzând deopotrivă evoluţia spaţială sau temporală a descrierilor şi succesiunea stărilor sufleteşti ale scriitorului. Formulările vor fi mai ample, cuprinzând anumite expresii frumoase care aparţin autorului. Astfel de planuri sunt adecvate operelor sau fragmentelor decupate din scrierile lui V. Alecsandri, Calistrat Hogaş, Mihail Sadoveanu, Geo Bogza ş.a.

Pentru ilustrare, dăm mai jos „planul" lecturii:

ÎN PĂDUREA PETRIŞORULUI

(fragment) de Mihail Sadoveanu

– plan al tablourilor –

1. La sfârşitul verii, pădurea Petrişorului era „bătrână şi tăcută", iar printre „bolţile de frunzişuri" abia pătrundeau razele soarelui.

2. Ea este animată de „roiuri" de insecte şi de păsărele „stropite cu felurite culori", care se întrec în melodiile ciripite.

3. Dimineaţa, marginea pădurii fremăta de mişcarea micilor vietăţi, în timp ce iepuraşul „dormita" încă „între frunze şi păiuş"

4. În adâncul pădurii stăpâneau umezeala, întunericul şi liniştea, iar pe alocuri se mai vedeau „foile galbene ale anilor trecuţi".

În studiul textelor (schițe mai ales) în care „dialogul" este modul de expunere dominant, activitatea de întocmire a planului de idei poate fi pregătită prin exercițiu de delimitare a pasajelor narative, descriptive și dialogate din text și apoi prin comentarea lor. Esențial este ca elevii să poată transforma cu ușurință vorbirea directă în vorbire indirectă, folosind corect, fără să abuzeze, așa numitele „verbe de declarație": a zice, a spune, a întreba, a răspunde etc. Oferim în continuare, „planul" schiței:

VIZITĂ...

de I. L. Caragiale

– plan simplu de idei–

1. De ziua lui Ionel, naratorul face o vizită doamnei Popescu.
2. Gazda discută cu musafirul probleme legate de educația copilului.
3. Ionel se comportă necuviincios față de servitoare, față de mamă și musafir.
4. Prin mai multe isprăvi urâte, Ionel dovedește proasta educație primită.

Planul simplu de idei este utilizat cu predilecție în clasele V-VI. După ce elevii s-au obișnuit să delimiteze părțile mari ale unui text și să descopere ideea fiecărui fragment, pe care să o formuleze cât mai corect și concis, profesorul îi va obișnui să întocmească, pentru textele mai întinse, cu un conținut mai bogat, un „plan complex" sau „dezvoltat". Acesta cuprinde, pe lângă ideile principale, și pe cele secundare, subordonate lor și înlănțuite în ordinea apariției lor în text. Prin planul dezvoltat elevii pătrund și mai în profunzimea operei literare, pentru că ideile secundare luminează aspecte, nuanțe din text care au fost doar enunțate prin ideile principale. Ideile secundare rețin detalii relativ la timpul și locul desfășurării evenimentelor, la acțiunile personajelor și la împrejurările în care acestea acționează. Această activitate este specifică claselor VII-VIII, dar ea nu trebuie exagerată pentru că înmulțirea peste măsură a ideilor secundare duce la „parafrazarea" textelor și la piedici în reținerea esențialului.

f) Momentele subiectului

În clasele a V-a şi a VI-a elevii sunt antrenaţi treptat în distingerea structurii operei literare. În cazul naraţiunii, ei învaţă ce este „subiectul" operei literare, cu momentele lui principale. „Subiectul" este privit ca o totalitate a evenimentelor (acţiunii) povestite. Momentele au un anumit loc şi o însemnătate aparte în evoluţia durativă a filonului epic. Întocmind planul de idei pentru a ilustra aceste momente, copii se obişnuiesc să privească „subiectul" nu în mod liniar, fără suişuri şi coborâşuri, ci, de cele mai multe ori, ca o curbă ascendentă. Se poate demonstra şi grafic evoluţia şi succesiunea momentelor subiectului. În felul acesta elevii vor da atenţia cuvenită atât structurii de ansamblu a operei, cât şi a celor mai însemnate episoade ale ei.

Tradiţia şcolii româneşti a impus o terminologie mult uzitată pentru aceste momente: *expoziţiune, intrigă, dezvoltarea acţiunii, punctul culminant şi deznodământul*. Alături de aceşti termeni, noile manuale alternative au introdus (după bibliografia străină) alţi termeni pentru aceleaşi momente: *situaţia iniţială, cauza* care declanşează acţiunea, *dezvoltarea acţiunii, depăşirea situaţiei dificile şi situaţia finală*. Observăm că pentru „dezvoltarea acţiunii" nu s-a găsit un alt termen „modern" şi a fost păstrat cel „vechi". Eu le sugerez autorilor de manuale că din moment ce avem o situaţie „iniţială" şi una „finală", suntem îndreptăţiţi să descoperim şi nişte situaţii intermediare! Practica şcolară ne va convinge pe toţi de adevărul simplu: nu înmulţind terminologia obţinem totdeauna ceea ce dorim! Însă, cum autorii de manuale, cât şi profesorii de la catedră păstrează deocamdată ambele terminologii, la fel vom proceda şi noi în exemplul de mai jos:

MIHAI VITEAZUL

de Nicolae Bălcescu

(fragment)

– momentele naraţiunii –		
1. *Expoziţiunea:* – locul şi timpul acţiunii; – personajele principale	1. Mihai, banul Craiovei, este admirat şi iubit de întregul popor pentru calităţile sale.	1. Situaţia iniţială

2. *Intriga:* – evenimentul care declanşează acţiunea	2. Temându-se de faima acestui bărbat, domnitorul Alexandru Vodă plănuieşte prinderea şi uciderea celui considerat „nădejdea tuturor".	2. Cauza care declanşează acţiunea
3. *Dezvoltarea acţiunii:* – relatarea evenimentelor în succesiunea lor în timp şi spaţiu	3. „Banul descoperi din vreme cursa ce i se găteşte". – El fuge spre Constantinopol; – Este prins şi adus la Bucureşti de oamenii lui Alexandru; – Este învinuit pe nedrept de trădare şi închis în puşcărie; – De frica poporului înfuriat, osânditul urmează să fie executat repede.	3. Situaţii intermediare
4. *Punctul culminant* – momentul de maximă intensitate în evoluţia acţiunii: 5. *Deznodământul* – sfârşitul acţiunii; – rezolvarea situaţiei personajului; – revenirea la starea de echilibru	4. Înspăimântat de înfăţişarea lui Mihai, gâdea refuză să-l ucidă. 5. Mulţimea vede în această întâmplare un semn divin şi cere iertare pentru condamnat.	4. Rezolvarea situaţiei dificile 5. Situaţia finală.

Pentru a desfăşura o activitate cât mai variată, profesorul de literatură utilizează şi alte tipuri de plan. De pildă, după ce elevii cunosc principalele moduri de expunere (naraţiunea, descrierea şi dialogul), pot fi angajaţi în întocmirea unui plan care să cuprindă ideile principale ale planului simplu şi precizarea în dreptul fiecărei idei a modului de expunere utilizat de scriitor în pasajul respectiv.

De asemenea, ca exerciţiu de iniţiere în această activitate, o dată cu întocmirea planului simplu de idei, elevii vor fi angajaţi în depistarea celor mai potrivite citate din text, care să ilustreze ideea planului. Astfel vor învăţa să întocmească planuri cât mai fidele textului, pentru a face comentarii cât mai aproape de conţinutul operei literare. Totodată, li se dezvoltă simţul de observaţie, deosebind esenţialul de secundar, orientându-se rapid în compoziţia operei literare. Pentru a-i deprinde cu delimitarea fragmentelor logice, cu comentarea lor şi formularea

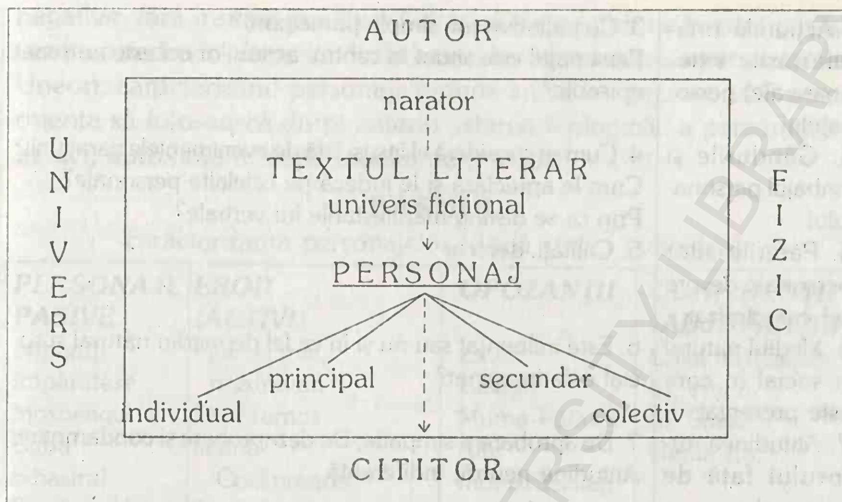
ideilor, la început, profesorul le indică fie ideile, fie părţile textului, urmând ca elevii să efectueze una din cele două operaţii. Priceperea de a împărţi corect un text în unităţi logice se poate căpăta şi prin temele pe care profesorul le dă elevilor pentru acasă. La fel, dacă planul nu a putut fi întocmit în întregime în clasă, elevii îl vor completa acasă. Uneori, din lipsă de timp, ideile se formulează numai oral.

Planul de idei nu este necesar în toate cazurile: în analiza poeziilor lirice, concentrate şi de mică întindere, nu este nevoie să forţăm analiza prin întocmirea planului.

g) Caracterizarea personajelor

Ca procedeu didactic, caracterizarea personajelor lărgeşte reprezentările elevilor despre oameni şi despre relaţiile dintre ei, stimulează anumite sentimente, contribuie la formarea conştiinţei lor morale. Din comportamentul personajelor elevii învaţă ce e bine şi ce e rău, ce înseamnă să fii cinstit, drept, sau dimpotrivă, îngâmfat, ipocrit etc. Sub influenţa lor elevii îşi formează anumite trăsături de caracter.

În activitatea de caracterizare, profesorul îi va călăuzi pe elevii săi ferindu-i de inclinaţia spre simplificări sau exagerări. De multe ori ei au tendinţa de a confunda realul cu imaginarul. Adică ei consideră întâmplările dintr-o naraţiune ca adevărate şi, ca atare, introduc în noţiunea de personaj o notă neesenţială, anume că el ar fi un om luat din viaţa reală. Aceasta pentru că în unele texte (*Scrisoarea III*, *Paşa Hassan* ş.a.) apar personaje al căror prototip a trăit cândva. De aceea trebuie făcută deosebirea dintre „personalitate istorică" şi „personajul" literar, care este o creaţie a scriitorului. În acest sens, noile manuale alternative procedează corect şi disociativ atunci când definesc noţiunile de: autor, narator, personaj, cititor. Elevii vor pricepe, pe baza textelor studiate, că autorul şi cititorul sunt persoane reale: primul imaginează, prin opera sa, un univers ficţional iar cel de-al doilea se sileşte citind să pătrundă şi să înţeleagă universul imaginat. În schimb, naratorul şi personajul aparţin lumii ficţionale (realităţii de gradul II), spre deosebire de realitatea fizică (gradul I). Naratorul este „vocea"prin care cititorul face cunoştinţă cu evenimentele relatate în text. Personajul este o creaţie a fanteziei autorului, o construcţie imaginară, el există şi participă numai în lumea ficţiunii din text:



Treptat, copii de gimnaziu se vor obişnui să deosebească nu numai personajele principale de cele secundare, ci şi cele care cunosc o evoluţie de cele care nu cunosc evoluţia. De asemenea, să nu considere totdeauna personajul enunţat în titlul textului ca personaj principal. În unele cazuri coincide: *D-l Goe, Domnu Trandafir* ş.a. În altele, personajul enunţat în titlu nu este cel principal. De exemplu, în nuvela lui Ioan Slavici, *Budulea Taichii*, elevii sunt înclinaţi să-l considere personaj principal pe Huţu, dar cel care domină prin personalitatea sa şi prin spaţiul ocupat în conţinutul naraţiunii este Budulea, cimpoieşul din Cocorăşti.

În clasele V-VIII, pentru a-i obişnui pe elevi să facă o caracterizare sistematică şi completă, se întrebuinţează un „plan" al caracterizării, fără ca acesta să devină rigid şi aplicabil tuturor personajelor întâlnite. El poate cuprinde următoarele:

COMPONENTELE CARACTERIZĂRII	**Detalii**
1. Portretul fizic	1. Statura, înfăţişarea, îmbrăcămintea, mersul, gesturile ş.a.
2. Portretul moral	2.Trăsături caracteriale: onest/ipocrit; curajos/fricos; modest/îngâmfat ş.a. Trăsături temperamentale: calm/agitat; meditativ/comunicativ; solidar/solitar ş.a.

3.Acţiunile (manifestările exterioare ale) personajului	3. Cu iniţiative sau simplu participant? Personajul este situat în centrul acţiunilor ori este antrenat episodic?
4. Gândurile şi limbajul personajului	4. Cum se consideră el însuşi faţă de evenimentele naraţiunii? Cum le apreciază şi le judecă pe celelalte personaje? Prin ce se disting manifestările lui verbale?
5. Părerile altor personaje despre cel caracterizat	5. Calităţi, defecte
6. Mediul natural şi social în care este prezentat	6. Este influenţat sau nu şi în ce fel de mediu natural şi social este imaginat?
7. Atitudinea autorului faţă de personaj	7. De aprobare şi simpatie; De dezaprobare şi condamnare; Atitudine neutră, indiferentă.
8. Felul personajului	8. Principal/secundar Individual/colectiv
9. Prin ce şi în ce fel personajul respectiv îl influenţează pe cititor	9. Prin fapte sau principii etice, comportamentale? Prin originalitatea firii sau a vocabularului, prin inteligenţă şi umor? etc

De multe ori caracterizarea personajului se reduce la o descriere, la o viziune superficială asupra acestuia. De aceea, la clasele mai mari, trăsăturile lui constitutive trebuie extrase din mai multe niveluri ale textului: narative, descriptive sau discursive. Ele pot fi rezumate astfel:

PORTRET	POVESTIRE	DIALOG	MONOLOG	CARACTERISTICI
Subiectiv autobiografic	Ceea ce face personajul	Ceea ce spune personajul şi cum o spune	Ceea ce gândeşte personajul	Rezultate din cele patru niveluri

„Acest tablou – ne spune un specialist francez – care are în vedere caracteristicile fizice şi psihologice ale personajului, trebuie completat cu studiul rolurilor în economia povestirii: actant sau individ cu propria sa personalitate, personajul se defineşte în cadrul unui sistem şi-şi datorează o parte din originalitate caracteristicilor sale contrastante".[18]

De obicei, învăţaţi din clasele primare, elevii din gimnaziu caută (mai ales în basme) să împartă personajele în pozitive, fără pete şi

negative, fără însuşiri pozitive. Criteriul acesta trebuie treptat părăsit pentru a vedea în alte texte decât basmele, complexitatea personajelor. Uneori, caracterizând personajele dintr-un basm, profesorul îi poate orienta să folosească drept criteriu „starea biologică” a personajelor de aci, aproximativ după tabelul de mai jos:

BASMUL

caracterizarea personajelor (după starea biologică)

PERSONAJE PASIVE	*EROII (ACTIVI)*	*OPOZANŢII*	*CONFIDENŢII (ADJUVANŢII)*
Împăraţi Împărătese Moşneagul Baba Sihastrul Fraţii eroului	Fiul cel mic, năzdrăvan Făt-Frumos Ileana Cosânzeana Fraţii de cruce	Zmei Balauri Muma-Pădurii Alte monstruozităţi	Calul năzdrăvan Sf. Vineri Sf. Soare Gerilă ş.a.
↓	↓	↓	↓
– Rol pasiv – Deschid acţiunea din basm	– Rol activ – Dornici de fapte mari – De aventură – Curajoşi – Tineri şi frumoşi – Înfrâng multe piedici – Simbolizează ideea de bine şi adevăr	– Rol de opozanţi ai eroilor – Ilustrează ideea de conflict – Vicleni – Perfizi – Malefici	– Rol de sfetnici şi ajutoare – Înlătură piedicile din calea eroului – Simbolizează ideea de prietenie şi ataşament

În demersul didactic al învăţării, se utilizează variate procedee de caracterizare, în funcţie de felul personajului şi de posibilităţile elevilor. Cel mai uşor sunt caracterizate personajele individuale, fără evoluţie: *D-l Goe, Domnu Trandafir* ş. a. După planul amintit, se scot pe o parte a tablei caracteristicile fizice şi morale, în paralel, fie citate din operă, fie, la clase mai mari, mijloace artistice de caracterizare. Pentru început, profesorul poate oferi el un model de caracterizare sau propune un plan după care elevii extrag trăsăturile personajelor şi citate semnificative. Apoi, în altă etapă, întocmesc în comun planul ca, pe urmă, fiecare să elaboreze caracterizarea individual, prin muncă idependentă.

În unele texte, elevii întâlnesc aşa numitul „personaj colectiv”: plăieşii din *Sobieski şi românii*. Prin conversaţie cu elevii, se stabileşte

compoziţia grupului, atitudinea lui faţă de conflictul principal, raporturile cu celelalte personaje etc. Se desprind trăsăturile comune care-i conferă unitate grupului, caracteristicile morale, relaţiile din interiorul grupului. În încheiere, se remarcă atitudinea scriitorului faţă de grup şi reacţia posibilă a cititorilor. În alte texte, elevii fac cunoştinţă cu personaje al căror caracter e contrastant, cum sunt cele din balada populară *Toma Alimoş*, din *Scrisoarea III* etc. Aici caracterizarea personajelor se face prin antiteză, concomitent şi nu succesiv. Alăturarea caracteristicilor celor două personaje, opuse ca trăsături, le subliniază şi mai mult liniile portretului lor fizic şi moral. Astfel, elevii efectuează mai repede caracterizarea şi o reţin cu mai mare uşurinţă. Ca fixare, dacă toată ora a fost consacrată caracterizării personajelor, un elev sau doi vor caracteriza integral un personaj, iar ca temă pentru acasă se poate da o compunere-caracterizare de personaj.

Alteori, dacă textul se pretează, caracterizarea personajului se poate face de către elevi printr-un „joc-rebus", elevii căutând cuvintele potrivite pentru sublinierea calităţilor personajului respectiv. De pildă, un astfel de joc cuprinde caracteristicile personajului *Bunica* din textul cu acelaşi titlu de Barbu Delavrancea:

Bună, blândă
cu **U**mor
Năzdrăvană, norocoasă
Iubitoare, inimoasă
Caldă
Atotştiutoare

PORTRETUL MORAL AL BUNICII

Apoi, li se poate cere copiilor să găsească în text o construcţie care concentrează toată bunătatea bunicii. De exemplu:

– „Glasul ei *dulce*", şi să pună acelaşi adjectiv în alte construcţii
– „Privirea ei *dulce*";
– „Sufletul ei *dulce*";
– „Ochii ei *dulci*" ş. a. m. d.

În procesul caracterizării, profesorul poate apela, pe lângă textul literar, şi la anumite materiale didactice intuitive: ilustraţiile din manuale, diapozitive, diafilme, opere plastice:grafică, pictură, sculp-

tură. De pildă, vor fi binevenite ilustrațiile lui Perahim pentru fabulele lui Grigore Alexandrescu, ale lui Eugen Taru pentru schițele lui I. L. Caragiale, ale lui A. Jiquide pentru comediile aceluiași clasic.

În altă categorie intră operele plastice create independent de textul literar și fără preocupări didactice în conceperea lor. Aici se includ tablourile lui Nicolae Grigorescu inspirate din războiul de la 1877, pentru poeziile cu temă similară create de V. Alecsandri și George Coșbuc.

Însă, toate aceste materiale sunt adiacente, textul literar rămâne baza caracterizării, materialul didactic amintit vine să sublinieze, să întărească o trăsătură sau alta. Când aceste ilustrații și tablouri constituie baza caracterizării, atunci profesorul desfășoară cu elevii o lecție de compunere.

h) Încadrarea în tematică și specie literară

Această operație nu mai constituie o preocupare de căpetenie pentru autorii de manuale, chiar dacă unii profesori cu experiență îi determină pe elevi să descopere tema tratată în narațiune și să argumenteze încadrarea operei într-o anumită specie. Sigur, este ușor când textul este axat pe o temă „eternă": natura, dragostea, moartea ș. a. sau când conținutul operei epice este extras din realități și fapte istorice. Mai dificil când textul este modern, cum sunt lecturile din cartea lui Marin Sorescu, *Unde fugim de-acasă?* Chiar autorul îi poate deruta pe micii cititori prin faptul că își subintitulează placheta „Aproape teatru, aproape poeme, aproape povești". În realitate, ele sunt scurte narațiuni prin care sunt imaginate adevărate „călătorii" a căror temă de bază este copilăria surprinsă în multiple fațete.

La fel, se pot crea confuzii atunci când elevii sunt determinați să încadreze în genul epic fabula, legenda și balada. Unii sunt derutați pentru că sunt scrise în versuri, însă prezența acțiunii și a personajelor determină considerarea lor ca texte epice. După cum, *Cântarea României*, de Alecu Russo, deși operă lirică, e scrisă în proză. În literatura modernă (de pildă textele lui Marin Sorescu din cartea amintită mai sus), elevii vor observa o îmbinare a liricului cu epicul.

Așadar, „încadrarea" textelor într-o anumită specie și tematică vine să limpezească cunoștințele elevilor cu privire la specificul operelor, ei aplicând aici cunoștințele de teorie literară însușite.

i) Reflecţii asupra textului studiat:ieşirea din universul ficţional

Acest ultim moment al receptării textului epic la clasele gimnaziale a căpătat însemnătate sporită în noile manuale şi, de asemenea, în cărţile de didactică. Astfel, Alina Pamfil vede în acest moment unul de verificare şi valorificare a cunoştinţelor şi capacităţilor dobândite de elevi. Adică, în ce fel ei justifică şi corelează noile achiziţii, raportându-le la cele căpătate anterior. Aşadar, ieşirea din universul ficţional nu înseamnă abandonarea judecăţii şi afectivităţii elevilor, ci tocmai dirijarea lor pe planul dovedirii „competenţei de comprehensiune".[19] Prin această optică se înlătură „recapitulările reproductive" care încheiau, de obicei, lecţia de literatură.

Aceste secvenţe de reflecţie şi creativitate se desfăşoară sub diverse forme: prin discuţii-dezbateri orale, prin scurte activităţi independente, prin compuneri, produceri de texte care valorifică, în alt mod decât cel utilizat în lecţiile obişnuite, cunoştinţele şi abilităţile elevilor. De exemplu, socotim că autorii manualului pentru clasa a VII-a(Ed. Humanitas, 2000, p. 96) au procedat corect şi inspirat atunci când, după studiul unui fragment din *Amintiri din copilărie*, de Ion Creangă, le-au dat elevilor, sub genericul: „exprimaţi-vă părerea", următoarea temă:

„Plecarea la Socola este nu numai o despărţire de sat, de locurile natale şi de oamenii apropiaţi, ci şi trecerea într-o altă vârstă a tinereţii. Alcătuiţi o compunere de maxim două pagini referitoare la alegerea pe care aţi dori s-o faceţi pentru viitorul vostru".

În schimb, tema dată în acelaşi manual (tot p. 96) prin care li se cere elevilor să compare două opinii critice(ale lui G. Călinescu şi Tudor Vianu) cu privire la valorificarea stilistică a „descrierilor" de la începutul capitolului al IV-lea al *Amintirilor*... este prea dificilă şi peste nivelul elevilor din clasa a VII-a. Deci tema trebuie adaptată nivelului de dezvoltare al elevilor. De pildă, în alt manual (*Limba română* pentru clasa a V-a, Ed. Educaţional, 1999, p. 144), după studiul textului: *Domnu Trandafir*, li se dă ca temă elevilor următoarea:

„Relataţi întâmplări din primii voştri ani de şcoală, evidenţiind însuşirile sufleteşti ale învăţătoarei sau învăţătorului vostru".

Apreciem că tema este potrivită pentru că acum elevii învaţă cum se caracterizează un personaj. De asemenea, găsim adecvată tema dată elevilor din clasa a VIII-a (Ed. Humanitas, 2000, p. 67), după studiul textelor ştiinţifico-fantastice aparţinând lui Horia Aramă şi Isaac Asimov, formulată astfel:

„Scrieţi o scurtă povestire S. F., pornind de la un subiect imaginat de voi".

Este de la sine înţeles că astfel de „teme" devin tot mai pretenţioase pentru clasele liceale. Pentru a exemplifica şi a avea"termen de comparaţie", extragem dintr-un „manual" de literatură franceză pentru clasele liceale una din temele date (sub genericul: „lecture methodique") după studiul textului lui Blaise Pascal, *Discours sur la condition des grands* - 1660: „Les regles de la politesse ne sont-elles que des conventions sociales? Construisez sur le sujet une ou deux thèsses argumentees". [20]

Note:

1. Apud Paul Cornea, *Introducere în teoria lecturii, op. cit., p.* 53.
2. *Ibidem*, p. 87-88.
3. *Ibidem*, p. 90.
4. Apud Hans Robert Jauss, *Experienţă estetică şi hermeneutică, op. cit.*, p. 167.
5. Apud Alina Pamfil, *op. cit.*, p. 73.
6. Tudor Vianu, *Jurnal,* Editura pentru Literatură, Bucureşti, 1961, p. 140.
7. Émile Faguet, *Arta de a citi*, Editura Albatros, Bucureşti, 1973.
8. Radu Stanca, *Acvariu*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1971, p. 47-80.
9. Apud Paul Cornea, *op. cit.*, p. 116-117.
10. *Ibidem*, p. 191-121.
11. Mircea Maliţa, *Aurul cenuşiu*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1973, p. 151.
12. Mircea Eliade, *Oceanografie*, Editura Cultura Poporului, 1934, p. 275-276.
13. Mircea Herivan, *Tipuri de cititori*, în *Luceafărul*, 1973, nr. 25, p. 9.
14. Apud Paul Cornea, *op. cit.*, p. 119.
15. *Ibidem*, p. 118.
16. Vezi Constantin Parfene (coord.), *Aspecte teoretice şi experimentale în studiul literaturii în şcoală*, Editura Universităţii „Al. I. Cuza", Iaşi, 2000, p. 40-41.
17. Vezi *Litterature* (2). *Textes et methode*, sub direcţia Elenei Sabbah, Paris, Hatier, 1994, p. 220.
18. Bernard, Valette, *Romanul. Introducere în metodele şi tehnicile moderne de analiză literară*, Cartea Românească, 1997, p. 48-49.
19. Vezi Alina Pamfil, *op. cit.*, p. 39.
20. Apud *Litterature.* (2) *Textes et methodes, op. cit.*, p. 134.

VIII. RECEPTAREA TEXTULUI LITERAR LA CLASELE LICEALE

1. *Comentariul literar în ipostaza „a fi" ori „a nu fi"!*

Astăzi comentariul literar se află în dizgrația celor mai mulți profesori, inspectori și diriguitori ai „reformei" curriculare. Datorită multor „comentarii" prefabricate, ce au ocupat timp îndelungat piața cărții didactice, elevii s-au obișnuit cu un fals „model" de receptare a operei literare, ajungându-se acum la respingerea aproape totală a acestei modalități de studiu în învățământul preuniversitar. Se pune întrebarea: s-a înlăturat un rău obicei, atât de nociv pentru mințile fragede, sau profesorii cu elevii lor nu-l mai pomenesc, dar îl practică „parțial" și „tacit"? De aceea, la ora de literatură, plutește întrebarea dilematică: se practică ori nu se practică aceste comentarii? Dacă răspunsul este afirmativ, atunci cu ce folos? Dacă este negativ, atunci cu ce a fost înlocuit?

Din studiul comparativ al manualelor alternative se observă că aceste „analize" sau „comentarii" nu au putut fi înlocuite cu totul. Ele nu mai apar sub forma unor „microcursuri universitare", pentru a fi memorate, ca în vechile manuale, ci sunt concepute printr-o succesiune de întrebări, cu puține răspunsuri date, însă vizează cam aceleași aspecte ale operelor literare. De pildă, în manualele pentru clasele a IX-a și a X-a (Editura Humanitas) elevii sunt invitați la „discutarea textului", să observe „structura" acestuia, „arta compoziției", pe „eroii" din nuvele și romane, apoi să privească „dincolo de text". În alt manual pentru clasa a IX-a (al Editurii Univers), comentariul este pus pe seama lectorului „inocent", „eficient", „competent", care nu se distinge bine întotdeauna prin atribuțiile lui. Iar în manualul pentru clasa a IX-a (Editura ALL Educațional) autorii dau, la sfârșitul textelor incluse, fie „Sugestii pentru orientarea lecturii", fie „oferte de interpretare", care sunt, de fapt, niște comentarii concentrate. Pe lângă acestea, uneori sunt așezate judecățile

unor mari critici și istorici literari, pentru a jalona mai bine dezbaterile elevilor pe marginea textelor citite.

Așadar „comentarii" există, dar sub forma dialogului și sunt necesare în lecția de literatură, însă fără scheme rigide și fără ambiția de a „epuiza" conținutul și semnificațiile textului. Analize și comentarii fac și criticii, teoreticienii și istoricii literari, dar fără a ține seama de cultura și vârsta cititorului.

2. *Comentariul ca strategie didactică*

La clasele gimnaziale și liceale comentariul este o strategie didactică prin care elevii învață cum pot analiza și aprecia textul literar în funcție de specificul acestuia și de anumite criterii estetice. Pentru elevi, analiza literară a unui segment din text, sub forma unui răspuns la o întrebare, constituie un mijloc de comprehensiune, de apropiere a creației, de sesizare a ceea ce este esențial și dominant în opera respectivă. De aceea contactul direct cu textul este obligatoriu. Apoi, dialogul permanent duce la degajarea semnificațiilor, elevii învățând să interpreteze și să descopere adevăratele valori și mijloace de expresie artistică. A comenta un text cu clasa de elevi înseamnă a interpreta, prin conversație euristică, fondul de idei și sentimente, precum și forma în care acestea s-au concretizat. Totodată, a comenta înseamnă a înlesni elevilor să pătrundă în universul ficțional pe calea cea mai scurtă și cea mai profitabilă pentru inteligența și registrul lor afectiv. Așadar, comentariul este condus rațional de către profesor iar opera este supusă explorării și aprecierii elevilor.

3. *Receptarea poeziei lirice clasele liceale: concretizare prin analiza poeziei „Izvorului nopții", de Lucian Blaga și „Vorbește-ncet", de Mihai Eminescu*

Analiza poeziei lirice se axează pe argumentarea existenței ei în și prin limbajul poetic, în sensul că textul este un organism stratificat, cu multiple sensuri și relații. Criticii literari susțin că poezia este o construcție polisemantică în care elementele purtătoare de sens ale limbii se găsesc cuprinse într-un sistem complex de corelații, de corespondențe și opoziții, imposibile într-o obișnuită construcție de limbă. Cuvintele și propozițiile incluse în structuri artistice devin

comparabile și opozabile, devin termeni de identitate și antiteză, căpătând astfel un conținut semantic nou, neașteptat și irealizabil în afara versului[1]. De aceea analiza presupune studiul simultan sau succesiv al straturilor operei: lexical, fonetic, morfologic, sintactic, stilistic, topică și versificație.

Răspunsul la întrebarea – Ce se analizează dintr-un text liric? – ni-l dau adeseori poeții înșiși. De pildă, scriitorul A.E. Baconski afirma cândva că fiecare poet are nu numai cuvintele și asociațiile preferate, dar chiar modalități de asociere care-i sunt proprii până la a putea fi parodiate. În lirică locul central îl ocupă o emoție omenească concretă. În cazul liricii se poate vorbi de „concepte afective", recepționate de cititor nu pe cale intelectuală, ci prin acțiunea subtilului radar care e sensibilitatea[2].

Altă întrebare pe care și-o pun mereu profesorii cu elevii lor este aceasta: Ce comunică poezia lirică? Răspunsul îl aflăm tot din partea unui poet – Ștefan Augustin Doinaș. Acesta susține (în 1997) că poezia nu comunică o „idee" despre lucruri și despre univers, ci „un sentiment, o stare de suflet în fața lucrurilor, a universului"[3]. Poetul propune cititorului „O *altă* imagine a lumii (...), ca rezultat al unui *alt* raport între eul liric și univers, invită imperios pe cititor să reacționeze sufletește *altfel* în fața operei estetice..."[4]. Același poet afirmă că substanța lirismului este o emoție aparte, „un sentiment mijlocit printr-o întreagă urzeală verbală", ordonată în jurul unui nucleu ca pol al existenței, un simbol cu virtuți universale. Ordonarea se realizează din perspectiva eului liric[5].

Așadar, esențial în receptarea poeziei lirice este de a-l citi și interpreta pe fiecare scriitor în „cheia" sa, de a-i decoda sensul fundamental al operei. Având în vedere că fiecare scriitor are, așa cum s-a afirmat mai sus, un fond lexical în care există o zonă centrală populată de anumite „cuvinte-cheie", adevărate focare lexicale, profesorul va stabili cu elevii:

- ponderea cuvintelor-cheie în cadrul poeziei;
- câmpurile semantice ale acestora;
- procesul de simbolizare;
- diferențierile stilistice de la o reluare la alta;
- rezonanța pe care termenii respectivi o au în întreaga poezie.

În domeniul concret al comentării poeziei lirice nu există o schemă rigidă, ci o „strategie-cadru", adaptată diferit în funcție de specificul fiecărei structuri literare.

Algoritmul receptării unui astfel de text poate cuprinde unele sau altele din următoarele faze (secvenţe) ale demersului didactic:

a) Conversaţia pregătitoare şi orientativă privind elaborarea şi apariţia poeziei, furnizarea unor informaţii care să faciliteze înţelegerea operei;

b) Momentele esenţiale ale receptării (nu totdeauna în această ordine):

- contactul direct al elevilor cu textul liric prin citirea expresivă a poeziei;
- explicarea titlului (care se poate face uneori şi în final);
- încadrarea în specia literară;
- identificarea temelor şi a motivelor;
- ipostazele eroului liric;
- descoperirea şi comentarea „cuvintelor-cheie", a câmpurilor semantice în care apar;
- identificarea sistemului de imagini, a particularităţilor stilistice;
- analiza topicii şi a versificaţiei;

c) Discuţii conclusive privind valoarea literară şi formativă a poeziei.

Dacă profesorul este conştient de aceste „momente" ale analizei, fără ca toate să fie obligatorii şi în aceeaşi succesiune, elevii trebuie să posede anumite cunoştinţe care le facilitează accesul spre limbajul încifrat al poeziei lirice.

În primul rând, elevii vor fi conştienţi că „eul liric" îşi exprimă în chip nemijlocit reacţia faţă de fenomenele lumii exterioare şi faţă de propriile metamorfoze, trăiri etc.

În al doilea rând, vor constata că lirismul este cel mai subiectiv „gen" de poezie, exprimând sentimentele prin procedee de simbolizare şi metaforizare, redate gramatical prin persoana întâi, deci obiectul poeziei lirice este „sentimentul intim".

În al treilea rând, elevii vor descoperi modul cum tema operei lirice se dezvoltă prin alternarea motivelor de bază, exprimate în diferite registre stilistice.

În al patrulea rând, elevii trebuie să ştie deja „temele" majore (eterne) ale lirismului: dragostea, viaţa, moartea, copilăria şi amintirea, natura, sentimentul trecerii ireversibile a timpului, fervoarea sentimentului religios ş.a.

În al cincelea rând, vor fi conştienţi de existenţa unui „lexic al afectivităţii", adică a unor termeni care exprimă stări sufleteşti, de la

fericire la disperare: bucurie, tristeţe, singurătate, dragoste, blândeţe, supărare, durere, lacrimi, plâns ş.a..

În al şaselea rând, elevii vor şti să analizeze structura propoziţiilor şi frazelor, figurile de stil, interjecţiile şi exclamaţiile, ritmul şi rima, tonalitatea lirică etc.

Dacă aceşti „indici" ai lirismului nu vor fi stăpâniţi, atunci textul literar fie nu va fi înţeles de către elevi, fie comentariul va deveni unul de suprafaţă (superficial).

În continuare, vom încerca să redăm succint comentariul poeziei lui Lucian Blaga, *Izvorul nopţii**:

„Frumoaso,
ţi-s ochii-aşa de negri încât seara
când stau culcat cu capu-n poala ta
îmi pare
că ochii tăi, adâncii, sunt izvorul
din care tainic curge noaptea peste văi
şi peste munţi şi peste şesuri,
acoperind pământul
c-o mare de-ntuneric.
Aşa-s de negri ochii tăi,
lumina mea."

Pregătirea receptării

Poezia face parte din volumul *Poemele luminii* (1919). După cum a remarcat critica literară, lirismul primelor poeme are două surse principale: una a trăirii frenetice, juvenile, cealaltă a interiorizării, datorită spiritului care descoperă uimit relaţii tainice în jurul său şi le înregistrează tulburat. Această oscilaţie a poetului între instinct şi reflecţie este prezentă şi în poezia de faţă. Precum şi în alte poezii erotice din acest prim volum, poetul cântă aici femeia căreia îi slăveşte un singur atribut al frumuseţii sale, conferindu-i acestuia proporţii cosmice şi puteri demiurgice.

Structura compoziţională este simplă prin alcătuirea ei ca întreg, dar specific blagiană prin alternarea asimetrică a versurilor. Primul şi

* Poezia *Izvorul nopţii* este inclusă în manualul pentru clasa a VIII-a (al Editurii Humanitas Educaţional - 2000), deşi locul ei potrivit este în clasa a XI-a de liceu.

ultimul vers (Frumoaso,/lumina mea) asigură poeziei caracterul unitar, rotunjit al creației și plinătatea sentimentului de iubire exprimat.

Se constată că și în această poezie cuvintele-cheie fac parte din nucleul lexical de bază al lui Blaga. Acestea sunt *ochii, noaptea* și *lumina*. Dar numai analogia dintre primii doi termeni creează cele două *câmpuri semantice* ale structurii poeziei. Al treilea termen (lumina) apare la sfârșitul poeziei pentru a sublinia frumusețea sublimă a iubitei, intensitatea acestui sentiment care, prin „scurgerea" lui, se aseamănă cu natura misterioasă și ondulatorie a luminii, generatoare cosmică de viață.

Tocmai cei doi termeni care se află în raport de identitate (ochii – noaptea) determină structura de imagini a poeziei. Frumusețea iubitei, concentrată într-un singur atribut – culoarea și adâncimea ochilor – constituie nu numai „obiectul" admirației poetului, ci și un motiv de taină, de mister. Termenul „ochii", însoțit de adjectivul „negri" apare în trei versuri: în versul al doilea (când substantivul este urmat de adjectiv) și în penultimul vers (când adjectivul precede substantivul) pentru a sublinia apăsat calitatea lor deosebită. Apoi, în versul al cincilea, când adjectivul „negri" este înlocuit cu adjectivul substantivizat „adâncii", poetul conferind ochilor iubitei atributul lor esențial – culoarea și profunzimea infinită a nopții.

Câmpul semantic al celuilalt cuvânt, „noaptea", se conturează treptat. În versul al doilea este doar anticipat prin „seara" – ca o stare extatică a îndrăgostitului „culcat cu capu-n poala" iubitei.

Eroul liric este și aici, ca în multe poezii din primul volum, un tânăr romantic, trecut prin experiența expresionismului, înclinat spre visare, spre stări de reverie, având senzația infinitului și cultul misterului cosmic. Starea de meditație (de visare) este întărită prin expresia verbală ipotetică „îmi pare", specifică lui Blaga, pe care o găsim în mai multe poezii (în *Gorunul*, de ex.), expresie care exprimă predilecția poetului pentru dezlegarea (intuirea) anumitor mistere ale omului (iubirea, moartea ș.a.). Rodul acestei stări meditative este tocmai metafora revelatoare (care dezvăluie latura ascunsă a lucrurilor, le sporește semnificația) din versurile următoare, unde ochii (negri și adânci) „sunt izvorul din care tainic curge noaptea..." E, însă, o noapte deosebită, ca ochii iubitei, misterioasă prin culoarea și amploarea imaginii create de metafora „mare de-ntuneric", cu care se încheie, de fapt, poezia, pentru că ultimele două versuri sunt o reluare, sub formă inversată, a primelor două.

Atât iubirea (sentimentul uman), cât şi noaptea (elementul cosmic) îl fac pe poet să trăiască „într-un orizont de mister şi revelaţie", cum ar spune filosoful Blaga. „Lumina" (iubita) este şi aici înfrăţită cu bezna, cu întunericul, pentru că iubirea presupune totdeauna o ardere, o consumaţie. Ochii iubitei îl fac pe poet să se cufunde în această „mare de-ntuneric" a tainelor lumii şi să le surprindă esenţa prin iubire. Deci, pentru Blaga, iubirea este un prilej de filosofare în metafore poetice, este o iubire metafizică, spiritualizată.

Analizând *structura ritmico-metrică* a poeziei, vom constata că versul lui Blaga este alb (liber) şi se caracterizează prin două procedee. Întâi printr-o lipsă de unitate a versului vizibilă între lungimea lui şi structura sintactică a propoziţiei. Sintagma ruptă permite punerea în relief a unui anumit termen, accentuându-se astfel efectul lui stilistic. În *Izvorul nopţii*, aceşti termeni sunt: „îmi pare", „adâncii" şi „tainic", care susţin caracterul de meditaţie al poeziei. Al doilea procedeu este enumerarea prin „şi" care ţine atenţia trează la receptarea individuală a fiecărui termen. Cele două procedee de versificaţie creează gravitate şi forţă magică tensiunii lirice, particularităţi specifice expresionismului.

Structura deosebită a poeziei asigură la început o mişcare lentă, meditativă, ca apoi, după ce imaginea s-a realizat (ochii – izvorul nopţii), cadenţa versurilor să se dinamizeze, să curgă, fie în „cascade", fie în versuri liniştite, până se pierde în mişcarea tulburătoare a „mării de-ntuneric".

Concluzie

Şi prin această poezie, Blaga se înscrie în sfera de inspiraţie romantică şi, în parte, expresionistă. Universul (mai ales cosmic) al poeziei sale, asemănător cu cel al neoromanticilor germani, îl constituie: ziua şi noaptea, munţii, stelele, marea, lumina şi iubirea. Dar abia în volumele următoare, versurile lui dobândesc cu adevărat o factură expresionistă.

În continuare redăm, în linii mari, comentariul unei poezii de M. Eminescu (studiată în clasa a IX-a), atât sub forma dialogului profesor- elevi, cât şi a schemei rezultate la tablă*:

---

* Lecţia a fost experimentată de prof. Rodica Goia la Liceul de Transporturi din Cluj-Napoca

VORBEŞTE-NCET
(comentariu literar)

a) *Lectura poeziei*:

- lectura model (efectuată de profesor)
- lectura pe strofe (a elevilor)
- explicarea cuvintelor necunoscute

b) *Compoziţia poeziei*:

- câte strofe are poezia? – patru
- câte versuri are prima strofă? – patru, la fel a doua strofă
- ea este un *catren* (strofa 1 şi 2)
- Câte versuri are strofa a treia? – trei, la fel a patra strofă
- ea este o terţină (strofa 3 şi 4)
- definiţie: poezia compusă din două catrene şi două terţine se numeşte *sonet*.
- *Vorbeşte-ncet* este un sonet.

c) *Conversaţie despre părţile de vorbire ale poeziei*:

- care sunt principalele părţi de vorbire din aceste versuri?	–verbul, substantivul, pronumele
- la ce mod sunt verbele din primul vers?	– imperativ
- ce înseamnă aceasta?	– se adresează cuiva, exprimând un îndemn
- găsiţi şi alte verbe la imperativ?	– rămâi, vorbeşte, priveşte!
- Cui se adresează poetul prin ele?	– fetei, iubitei
- găsiţi în poezie şi alte părţi de vorbire prin care poetul se adresează iubitei?	– „*înger* sfinte"; „*idol* scump" „dulcea mea *lumină*" – subst.
	– „tu" – pronume
- în ce caz sunt substantivele?	– vocativ
- la ce persoană e pronumele „tu"?	– pers. a II-a singular
- mai găsiţi şi alte forme ale acestui pronume în poezie?	– da: „să *te* privesc" „ţie", „ca tine"

Concluzie: prezenţa verbelor la imperativ, a substantivelor în cazul vocativ şi a pron. pers. (a II-a) arată că poezia este = *adresare directă*.

d) *Comentariul poeziei (dialogat)*

Strofa I (reluarea lecturii şi conversaţie)

- Ce exprimă versurile primei strofe?	– Adresându-se iubitei, poetul o îndeamnă să vorbească încet şi continuu;
- Care expresii dau glas dorinţei poetului?	– „glasul tău, izvor de mângâiere" „vorba ta ca lamura de miere"
- Ce exprimă ele?	– anumite trăsături ale fetei: blândeţea, puritatea, liniştea;
- Din sfera cărui cuvânt fac parte expresiile: „vorbeşte", „glasul tău", „vorba ta"?	– Din sfera semantică a cuvântului „a vorbi"

Concluzie: Această strofă pune accentul pe vorbire, pe rostire, deci o putem numi **CATRENUL ROSTIRII.**

Strofa a II-a (lectură şi conversaţie)

- Ce exprimă strofa a II-a?	– Dorinţa poetului de a-şi privi iubita la nesfârşit.
- Din ce expresii rezultă aceasta?	– „să te privesc", „ochii tăi"
- Ce sentimente se citesc în ochii fetei?	– „milă, dragoste, durere"
- Ce trăsături presupun aceste sentimente, cum este fata?	– sinceră, tandră, duioasă
- Comparând-o cu strofa rostiri, cum putem numi strofa a II-a?	**– CATRENUL PRIVIRII**

Strofa a III-a (lectură şi conversaţie)

- Ce putem descifra în versurile acestei terţine?	– Rugămintea poetului de-a avea veşnic lângă el iubita pe care o priveşte ca pe o icoană;
- Care expresii sugerează această rugăminte?	– Metaforele şi epitetele: „idol scump", „dulcea mea lumină", „ţie al meu suflet se închină"
- Ce mai exprimă acestea?	– Frumuseţea iubitei, dragostea poetului pentru ea, implorând-o să rămână veşnic lângă el.
- Cum putem numi această strofă?	**– STROFA RUGĂCIUNII**

Strofa a IV-a (lectură şi conversaţie)

- Cum putem înţelege cele trei versuri ale acestei strofe?	– Poetul sugerează faptul că sufletul lui e stăpânit de imaginea iubitei pe care o descoperă ca pe un adevărat miracol;
- Care vers sugerează acest lucru?	– „Pot fi minuni, ca tine nu-i niciuna".
- Ce sentiment a pus stăpânire pe fiinţa poetului?	– Dragostea intensă faţă de fata pe care o adoră.
- Cum putem numi această strofă?	**– STROFA ADORAŢIEI**
- Care sunt trăsăturile iubitei sugerate de întreaga poezie?	– Blândeţe, puritate, linişte, tandreţe, duioşie, sinceritate, frumuseţe
- Ce reprezintă aceste trăsături?	– *Portretul iubitei*, care este privită ca o adevărată „minune"
- Ce exprimă întreaga poezie?	– Sentimentul iubirii şi atmosfera de vrajă de care este cuprins sufletul poetului îndrăgostit.

Concluzie: Poezia este o adevărată *declaraţie de dragoste* a poetului pătruns de farmecul iubirii.

VORBEŞTE-NCET
(schema de pe tablă)

• *Date generale*:
- scrisă în 1876, publicată postum
- tema iubirii
- specia literară: sonet

• *Compoziţia poeziei*: patru strofe: 2 catrene, 2 terţine= SONET

• *Comentariul poeziei*:

a) **Îndemnul** *de a vorbi încet şi continuu:* — CATRENUL ROSTIRII

- „Vorbeşte-ncet"
- „glasul tău"- izvor de mângâiere" (metaf.) - puritate
- „vorba ta"- „ca lamura de miere"(comp.) - blândeţe
- „înţelesul"-„prea cuminte (epitet)" - linişte



b) **Dorinţa** *poetului de a-şi privi iubita la nesfârşit:* — CATRENUL PRIVIRII

- „să te privesc încet" - sinceritate
- „ochii tăi"-„milă, dragoste, durere" - duioşie
- „înger sfinte" - tandreţe



c) **Rugămintea** *de a-şi avea iubita veşnic lângă el:*
- „idol scump" metafore
- „dulcea mea lumină" epitete
- „al meu suflet se închină"

d) **Revelaţia** *(descoperirea) miracolului în chipul iubitei adorate:*
- „vorbeşte-ncet"
- „chipul tău".
- „pot fi minuni, ca tine nu-i niciuna"

STROFA RUGĂCIUNII	STROFA ADORAŢIEI
- frumuseţe	
- minune	
portretul iubitei	atmosferă de vrajă

DECLARAŢIE DE DRAGOSTE

• *Concluzii:*
- poezia = declaraţie de dragoste
- atmosferă de vrajă, farmecul iubirii

4. Comentariul operelor epice

Nici în cazul lor nu există o schemă aplicabilă pentru toate speciile: schiţă, povestire, nuvelă, roman. Aici este acceptabilă judecata mai veche (a lui E.M. Forster[6]) potrivit căreia povestirea (naraţiunea) este „coloana vertebrală" a acestora. Prin povestire el înţelegea „naraţiunea vieţii în timp", nararea evenimentelor în succesiunea lor temporală. Pentru el, în analiza romanului, sunt importante povestirea, personajele şi intriga. În schimb, pentru Wolfgang Kayser[7], personajul, spaţiul şi acţiunea sunt cele trei elemente structurale ale formelor epice. În sfârşit, în *Teoria literaturii*[8], a lui Wellek şi Warren, accentul cade, în analiza romanului, pe intrigă, pe caracterizarea personajelor şi pe cadrul (atmosfera sau tonalitatea naraţiunii).

În demersul didactic, profesorul va fi conştient că nu poate epuiza într-o lecţie structura complexă a operei epice. De aceea unele aspecte vor fi doar amintite, altele ignorate. Se va insista cu elevii asupra laturii celei mai reprezentative. Dacă în cercetarea unui roman realist nucleul analizei îl vor constitui personajele, în cazul romanului de tip modern, introspecţia, analiza psihologică vor fi pe primul plan, iar în proza

fantastică accentul va fi pus pe viziunea mitică și dimensiunea ritualică a faptelor narate. Așadar, în comentariul operelor epice se vor lua în discuție:

- structura narațiunii și variantele ei, timpul, spațiul și modurile povestirii;
- personajele și raporturile dintre ele;
- intriga;
- compoziția;
- valoarea literară a operei și locul pe care-l ocupă în creația scriitorului, pe plan național și universal;
- formularea unor opinii personale despre opera analizată.

Întrucât unele chestiuni au fost tratate în capitolul consacrat receptării textului epic la clasele gimnaziale, acum ne vom opri, în completare, la câteva aspecte studiate în clasele liceale.

În legătură cu *narațiunea*, se va insista asupra faptului că ea este o unitate structurală alcătuită din două laturi esențiale: *fabula* (histoire) și *subiectul* (discursul), separabile doar metodologic. După formaliștii ruși, fabula este suma tuturor motivelor, în timp ce subiectul este prezentarea într-o ordine artistică a motivelor. Fabula este o selecție din „materia primă" a romanului (experiența autorului, lecturi etc.), iar subiectul este o selecție din fabulă, adică o viziune narativă concentrată[9] . În timp ce fabula este „istoria" celor întâmplate efectiv, subiectul sau discursul este modul de prezentare a „istoriei", este tehnica narativă prin care se face vizibilă sau nu prezența autorului. Această tehnică a discursului poate lua forma unei succesiuni naturale a evenimentelor (ca în *Odissea* sau în nuvela *Alexandru Lăpușneanul*), ori se procedează la o deformare temporală a acestora, cu deplasări înainte și înapoi (precum în romanul lui Faulkner sau în cel al lui Camil Petrescu). Deci, în legătură cu *timpul narațiunii*, elevii vor observa distanța parcursă de la povestirea clasică la cea modernă, comparând „înlănțuirea" prin juxtapunere a unor povești (odată terminată una, începe cea de-a doua) cu „inserția" sau includerea unei povești în interiorul alteia (gen *O mie și una de nopți*, *Decameronul*, *Hanu Ancuței* – tehnica povestirii în ramă), ori cu tehnica „alternanței", care constă în a da simultan două povestiri, întrerupând când pe una, când pe cealaltă, pentru a continua firul la întreruperea următoare. Așadar, „povestirea" se referă la totalitatea evenimentelor petrecute și care

urmează să fie relatate, iar discursul se referă la modul în care cititorul ia cunoştinţă de cele petrecute, care constituie textul însuşi.

De asemenea, pentru a înlătura procedeele schematice de *caracterizare a personajelor* (necesare în clasele mici), e bine ca atenţia liceenilor să fie îndreptată spre *raportul dintre personaj şi narator*, disociind corect cele trei tipuri principale ale acestei relaţii[10]:

a) Cea mai cunoscută şi cea mai accesibilă pentru elevi este naraţiunea clasică, în care naratorul ştie mai multe decât personajul său. Personajele nu au nici un secret faţă de el. Naratorul „vede" prin pereţii casei şi prin craniul eroului. E vorba de autorul *omniscient: narator>personaj* (viziunea „par derriere", adică „dindărăt" sau „din spate");

b) Altă ipostază, caracteristică *literaturii moderne*, este aceea în care naratorul ştie tot atât cât personajele sale (viziunea „împreună" sau „avec"). Acestea au viziunea egală cu aceea a creatorului lor: *narator=personaj*;

c) În al treilea caz, naratorul ştie mai puţin decât oricare dintre personajele sale. El poate să ne descrie numai ceea ce se vede, ce se aude: *narator<personaj* (viziunea „din afară" sau „du dehors"). Naratorul este un „martor" care povesteşte fără a sonda conştiinţa personajului.

Bineînţeles, pentru operaţia de caracterizare a personajelor se pot folosi cu eficienţă şi alte criterii. De pildă, din punct de vedere al raportului dintre realitate şi ficţiune, există personaj fantastic, legendar, istoric, cu „cheie"; după felul cum sunt construite, E.M. Forster distinge personajele „plate", concepute pe dimensiunea unei singure idei sau calităţi, şi personaje „rotunde", dotate cu mai multe calităţi şi caracteristici.

Dacă personajul este privit din perspectivă diacronică, atunci elevii fac întâi cunoştinţă cu „eroul homeric", care „se conformează nu atât unei coerenţe interioare, după criteriile omului de azi, ci unei perspective de forţe care-l transcend şi totuşi îl cuprind şi-l dirijează prin intervenţii neaşteptate şi de multe ori imprevizibile"[11]. După acelaşi criteriu, adăugând apartenenţa operei literare la un curent sau altul, elevii pot descoperi, pe baza lecturilor anterioare, aşa-numitele „caractere", proprii literaturii create după normele „clasicismului", mai târziu întâlnesc „tipul cavalerului" (din romanul lui W. Scott), apoi

„tipul parvenitului" din literatura realistă. În literatura secolului al XIX-lea, ei vor descoperi „eroi complecşi şi frapanţi: eroi ai realităţii şi ai destinului, atât în bine cât şi în rău, în violenţă sau în resemnare, în succes sau în mizerie"[12].

Caracterizarea propriu-zisă a personajelor la clasele de liceu se realizează în funcţie de natura textului şi de criteriile acceptate. Astfel, există caracterizări „statice" şi caracterizări „dinamice" sau „evolutive"; caracterizări care se fac în funcţie de baza socială şi antropologică a personajelor, apoi caracterizări făcute de autorii înşişi. Altele valorifică numele personajelor, gestica, temperamentul, manifestările pasionale sau vicioase, exprimarea verbală ori monologul interior etc.

Intriga constituie un element esenţial în analiza operelor epice, fie cea de tip logic şi obiectiv, fie intriga labilă, determinată de impulsurile inconştientului, specifică prozei moderne. Pentru elevi, ea constituie un coeficient de surpriză care stimulează plăcerea lecturii. În desfăşurarea naraţiunii, intriga apare des prin antiteză, gradare şi repetiţie, ceea ce duce la o anumită construcţie (compoziţie) a operei.

Sigur, elevii vor descoperi în operele epice analizate diferite „tipuri de intrigă". Există intrigi „libere" (simple, evidente) şi intrigi „complicate", apoi intrigi „romantice" şi intrigi „realiste", intrigi „misterioase" (la Ch. Dickens) etc.

Elevii trebuie să reţină esenţialul: toate intrigile presupun *conflict*:
- personajul împotriva naturii;
- personajul în conflict cu alte personaje;
- personajul în conflict cu el însuşi.

Conflictul adevărat este „dramatic" pentru că ciocnirea se produce între forţe aproximativ egale; cititorul asistă la acţiune şi contraacţiune[13].

Ca structură narativă, intriga este compusă din mici episoade, incidente. În unele literaturi străine, se spune că intriga este compusă din „motive"* (termen împrumutat de la folcloriştii finlandezi), cum spun Wellek şi Warren:
- căsătoria dintre o tânără şi un bătrân;
- ingratitudinea filială faţă de tată;
- căutarea tatălui de către fiu ş.a.

---
* După părerea noastră este un lucru forţat să echivalezi „motivele" existente în creaţiile folclorice cu cele care se subordonează intrigii de bază dintr-un roman.

De obicei, în intrigă, accentul cade pe ideea de „cauzalitate", de aceea acest moment al naraţiunii reclamă, din partea cititorului, inteligenţă şi memorie. Memorie pentru a reţine fapte citite în paginile anterioare, inteligenţă pentru a le corela şi a-şi explica elementul de „mister" întreţinut de intrigă. În romanele de aventuri şi în cele poliţiste, planul de bază este intriga. Ea generează şi întreţine starea de „suspans", iar personajele sunt ordonate tocmai pentru a răspunde cerinţelor intrigii.

Compoziţia înseamnează modul de organizare internă a operei literare, care-i asigură unitate şi semnificaţie. Elevii vor percepe compoziţia din două perspective:

a) ca organizare succesivă a faptelor relatate;

b) ca organizare simultană, pe mai multe planuri temporale, a faptelor narate, ca un paralelism al acţiunilor. În acest sens, compoziţia operei epice poate fi realizată în structuri narative „circulare", „paralele" şi „în palier", unde succesiunea evenimentelor este redată în straturi[14].

Teoreticienii literari au încercat diverse sistematizări ale tipurilor de compoziţie, mai ales în privinţa romanului. Astfel, în analizele metodologice ale romanului sunt des întrebuinţaţi termenii de „decupaj"* şi „montaj"**, preluaţi din domeniul cinematografiei.

Decupajul compoziţional se referă la subîmpărţirea unui roman în părţi şi capitole, cu titluri menite să orienteze lectura şi să înlesnească inteligibilitatea mesajului (cum se observă în romanul *Ion*, de Liviu Rebreanu). Divizarea în părţi corespunde, de multe ori, scurgerii timpului, redat prin revenirea anotimpurilor (ca în *Viaţa la ţară*, de Duiliu Zamfirescu), sau dilatării spaţiului epic, prin adăugarea de noi aventuri (precum în romanul lui Radu Tudoran, *Toate pânzele sus*). Uneori „anotimpul" poate fi luat în sensul figurat al unui ciclu din viaţa afectivă a personajelor, el poate simboliza un stadiu al crizei psihologice sau chiar a unei tragedii interioare.

De obicei, „decupajul" este dictat fie de o alegere tematică, fie de procedee tehnice predilecte: „episoade de lungimi egale pentru

---

* *Decupaj* = repartizarea subiectului unui film pe scene şi secvenţe;
= alegerea fragmentelor de realitate care compun filmul.

** *Montaj* = combinarea unor scene de film într-o succesiune naturală, pentru a forma un tot artistic.

romanele publicate sub formă de foileton, alternanţa scenelor de violenţă cu cele de erotism în romanele poliţiste..."[15] etc.

Pe de altă parte, compoziţia operei epice se vede şi în *gradaţia* întâmplărilor narate, în *ritmul povestirii* (diferit, de exemplu, la sfârşitul romanului *Moromeţii*, vol.I, faţă de cel de la început), apoi se vede în îmbinarea proporţională a scenelor dialogate sau dramatice cu descrierea şi naraţiunea propriu-zisă, toate completate cu „rezumatul" narativ (unde se simte „vocea" autorului).

Delimitarea capitolelor, prin începutul (incipit) şi sfârşitul (desinit) lor, ocupă un loc privilegiat în economia povestiri, pentru că are o semnificaţie simbolică sau morală. De pildă, fraza de început din *Cartea de bucate* a Simonei Popescu surprinde, prin confesiunea maturului, percepţia şi trăirile imaginative ale copilului de altădată atunci când citeşte, la vârsta respectivă, „ciudata carte" al cărei conţinut îi răscoleşte fiinţa. Acest „debut" narativ trezeşte curiozitatea cititorului, pus în faţa unor afirmaţii care trebuiau ulterior argumentate. Fraza amintită conţine, pe de-o parte, trăirile frenetice ale copilului care intră pe poarta „Infernului" într-un „univers" al maturilor, nebănuit şi, spre surprinderea lui, înspăimântător. Pe de altă parte, „vocea" naratorului sugerează (prin exprimarea la persoana întâi) că e vorba de două planuri temporale: unul trecut, care corespunde vârstei fragede, şi unul prezent, care reflectă judecăţile omului matur. De aceea fraza de la sfârşitul fragmentului din manualul pentru clasa a IX-a (Ed. Humanitas, p.72) constituie, simetric, o replică a cititorului matur faţă de fraza „incipit". Acum cartea respectivă nu-l mai îngrozeşte pe maturul care o răsfoieşte din „plăcere estetică".

Alteori fraza de început provoacă mari „bătăi de cap" unor romancieri, cum a fost Liviu Rebreanu. Discuţia din tren privind „problema ţărănească", din deschiderea romanului *Răscoala*, pare banală şi curentă pentru Rogojinaru şi partenerii din compartiment. Însă, treptat, ideea enunţată devine, cum observa Lucian Raicu, tema fundamentală a romanului. Afirmaţia drastică şi prea puţin adevărată a personajului amintit, potrivit căreia ţăranul român „e numai rău şi prost şi leneş", capătă spre sfârşitul cărţii mai multe răspunsuri, izvorâte din psihologii şi mentalităţi diferite. Prozatorul a intuit că romanul trebuie încheiat asemănător cum a început, printr-o reeditare a opiniilor aceluiaşi Ilie Rogojinaru, rămas consecvent cu sine însuşi,

dar aflat la polul opus față de credința lui Grigore Iuga, care a indus alte concluzii din vâltoarea evenimentelor prezentate în roman.

Sigur, opera epică poate fi privită (analizată) și în ipostaza de „canal de comunicare” (asemănător teatrului și filmului). Din această perspectivă, studiile metodologice disting „două tipuri de montaje”, concepute în funcție de „ordinea” evenimentelor, ordine care poate fi: 1) *conservată* sau 2) *perturbată*:

1) Montaj	**2) Montaj**
- cronologic - narativ - logic	- afectiv - expresiv - mitic, ideologic

(după Bernard Valette)

Montajul se bazează pe ideea că două imagini succesive capătă o semnificație diferită în funcție de ordinea lor de apariție. Între două secvențe narative, fie chiar juxtapuse, se va stabili o legătură de cauzalitate implicită. Montajul „cronologic” și cel „logic” au o desfășurare „liniară”, adică succesiunea temporală și spațială a evenimentelor este respectată cu strictețe, cum se observă în nuvela lui Maupassant, *Bulgăre de seu*, și în *Moara cu noroc* a lui Ioan Slavici.

Însă, în alte opere, se pot descoperi montaje romanești „sentimentale”, unde „etapele” sunt cele ale inimii, altele decât cele narative, evenimențiale. De pildă, în romanele de dragoste, sentimentul de „iubire” poate fi urmărit în geneza și evoluția lui spre împlinire ori eșec, străbătând (depinde de operă) cele șapte faze, detaliate de Stendhal în eseul său filozofic, *De l'Amour*[16].

Profesorul cu elevii săi pot întocmi „montaje” axate pe diferite criterii. De pildă, în analiza romanului *Concert din muzică de Bach*, de Hortensia Papadat-Bengescu, montajul poate ilustra „ideea de concert”. Ea este deopotrivă un „element de structură” a romanului (precum la Proust era aceea de catedrală), un „element de legătură” între personaje și un „element de contrast” (pentru că puritatea muzicii lui Bach evidențiază sărăcia spirituală și urâțenia morală a familiilor prezentate).

Elevii vor fi obligați să descopere în text cum apare ideea concertului în roman (comunicată de doctorița Lina soțului ei – profesorul Rim), cum Elena Drăgănescu face pregătiri pe mai multe

planuri, cum diferite personaje apreciază și se implică în această acțiune. De pildă, Ada Razu face popularizare concertului și muzicii lui Bach, însă numai din dorința egoistă de a ajunge în casa Elenei și a fi acceptată în cercul aristocratic al Drăgăneștilor. În schimb, asupra Elenei muzica avea o acțiune terapeutică. Elevii pot fi întrebați:

– Ce fel de compoziții muzicale întâlnește cititorul aici?

– Preludiu, Fugă, Oratoriu, Coral;

– Cu ce prilej personajele asistă la o ultimă audiție din Bach?

– Cu prilejul slujbei de înmormântare a Siei, fiica nelegitimă a doctoriței Lina și a profesorului de echitație – Lică Trubadurul.

În privința *ritmului narațiunii*, care poate fi când lent, când vioi*, analizele moderne ale romanului evidențiază o tipologie triplă, pentru a distinge următoarele feluri ale relatării[17]:

1) Povestire *singulară*	- Se povestește o singură dată ceea ce s-a petrecut o singură dată;
2) Povestire *repetitivă*	- Se repetă de „n” ori ceea ce s-a petrecut o singură dată (explozia bombei atomice în *Hiroshima mon amour*);
3) Povestire *iterativă*	- Se povestește o singură dată ceea ce s-a petrecut de „n” ori, timpul verbal folosit fiind imperfectul.

Referitor la *partea finală a comentariului literar*, astăzi nu se mai acordă însemnătate exagerată „contribuției” și „locului” pe care-l ocupă un scriitor cu opera analizată, pentru că programele de liceu și manualele au grupat „conținuturile” învățării pe teme, genuri și specii literare, perspectiva diacronică fiind abandonată de cele mai multe ori. Autorii de manuale suplinesc această „lacună” prin apelul la opiniile unor critici și istorici literari, puse în pagina manualului, ceea ce este un lucru bun.

În schimb, s-a dilatat spațiul acordat discuțiilor cu elevii „dincolo de text”, prin tot felul de întrebări și teme rezolvate independent. De

---

* E o mare deosebire, de exemplu, între descrierea „balzaciană” de la începutul romanului *Enigma Otiliei*, unde domină adjectivele (epitetele) și relatarea evenimentelor „în cavalcadă” din romanele lui W. Scott, unde domină verbele.

pildă, e foarte bine că, după studiul operei lui C. Negruzzi, *Alexandru Lăpuşneanul*, s-a dat ca temă elaborarea unui „paralelism" între această nuvelă şi una din „scenele istorice" scrise de Al. Odobescu. Este o temă facilă. Mai dificilă ar fi o temă dată după studiul operei lui Ioan Slavici, *Moara cu noroc*, pentru a argumenta deosebirile dintre nuvela realistă şi cea romantică, evidenţiind modernitatea operei scrise de autorul transilvănean.

Bineînţeles, „reflecţiile dincolo de text" pot fi şi de natură morală. De exemplu, după studiul romanului *Ultima noapte...* al lui Camil Petrescu, se poate da ca temă: „Argumentaţi, apelând la propria experienţă şi la alte cărţi de dragoste citite, în ce măsură gelozia (efectul «Jalousie»)* dăunează sentimentului iubirii la vârsta adolescenţei. În ce condiţii acceptaţi sau nu judecata: «Cei care se iubesc au drept de viaţă şi de moarte unul asupra celuilalt»".

5. Analiza operelor dramatice

Puţine texte de acest gen se studiază în şcoală. Motivele pot fi cel puţin două: literatura română este mai săracă decât altele în opere dramatice, apoi elevii citesc anevoios piesele recomandate şi frecventează sporadic spectacolele teatrale. Există un deficit de educaţie teatrală elementară în rândul tinerilor, captivaţi astăzi de filmele prezentate pe diferite canale de televiziune. Altădată, părinţii şi profesorii îi însoţeau la teatru, discutând în clasă ori acasă cele audiate. Mai este timp acum pentru astfel de îndeletniciri? Prea puţin. De aceea profesorul de liceu a rămas aproape singur în dificila sarcină de a-i forma pe viitorii cititori şi spectatori.

În receptarea operei dramatice trebuie ţinut seama de specificul acesteia. Spre deosebire de operele epice destinate citirii, pentru că se referă la un timp trecut, cele dramatice sunt destinate în primul rând scenei, spectacolului teatral. Ele se referă la prezent. Specificul acestora se vede în replici, în dialoguri şi monologuri, în „gesturi" verbale, în „jocul situaţiilor dramatice". Acestea pentru că spectacolul teatral

---

* Scriitorul francez Alain Robbe-Grillet a scris romanul *La Jalousie* tocmai pentru a surprinde acest sentiment dureros, chinuitor, provocat de bănuiala sau certitudinea că persoana iubită este infidelă.

„trăieşte latent în text". Dramaturgia este „un gen literar aflat într-un raport direct cu instituţia teatrală, pe care – de cele mai multe ori – o precedă în impetuozitatea acelor inovări cerute cu necesitate de evoluţia socială. Jocul teatral găseşte în jocul situaţiilor dramatice din textul literar – baza sa firească de întemeiere estetică"[18].

În general, textul dramatic are o structură evenimenţială concentrată, pentru a se încadra, ca durată, în „acte", „scene" şi „tablouri". Având o destinaţie scenică, stilul este preponderent oral, cu o „gramatică" proprie ce susţine spectacolul teatral atât de complex prin contribuţia şi altor arte. Aici se conjugă într-un sistem semiotic cuvântul cu mişcarea scenică, tonul cu mimica şi gesturile, decorul, costumele şi coafura cu muzica şi efectul de lumini etc.[19]. Aşadar reprezentarea operei dramatice necesită ajutorul altor arte: muzica, scenografia, coregrafia, artele plastice, arta regizorală, rezultând un „sincretism" în sensul modern al artelor. Considerat drept cel mai complex gen literar, cel dramatic cuprinde în structura lui elemente lirice, epice şi retorice. De aceea se vorbeşte de dramă epică, teatru liric, teatru al absurdului etc.

În analiza operelor dramatice se va ţine seama întâi de *natura conflictului* ca element declanşator de evenimente. El poate fi de ordin social, ca cel dintre Ştefan şi boierii opozanţi din *Apus de soare* de Barbu Delavrancea, de natură existenţială, ca în multe din piesele dramaturgilor noştri moderni (Camil Petrescu, Horia Lovinescu, Marin Sorescu ş.a.). În drama modernă abundă situaţiile limită, evenimentele imprevizibile, de aici ciocnirea, şocul, intrarea într-o fază de criză şi dezechilibru care provoacă şi întreţin starea de tensiune*. Unde nu există conflict puternic, lipseşte „dramaticul" şi piesa jucată poate determina nereuşita spectacolului.

Şi în opera dramaturgului, fie ea dramă, comedie sau tragedie, *personajul* constituie elementul convergent, indicele estetic care confirmă dacă piesa este izbutită sau nu. În analiza lui, personajul trebuie raportat la logica acţiunii, la modul de exprimare (prin replici scânteietoare ori laconice, prin monolog interior sau prin sondaje în subconştientul acestuia).

---

* Vezi deosebirea dintre dramă şi tragedie în cap.V, intitulat: „Ipostazele învăţării".

În caracterizarea personajelor, elevii de liceu se vor servi nu numai de anumite scene (ex. discursul lui Caţavencu din *O scrisoare pierdută*) şi frânturi de dialog, ci şi de acele indicaţii regizorale pe care le dau unii scriitori (Caragiale), pentru punerea în scenă a piesei. Cum tinerii cunosc întâi spectacolul teatral, apoi citesc textul dramatic, e recomandabilă o confruntare a celor două viziuni, aceea a dramaturgului şi cealaltă, a regizorului (deci o analiză problematică), tocmai pentru a-i convinge pe viitorii spectatori de posibilitatea mai multor reprezentări scenice, fără ca textul să fie trădat.

Ca element distinctiv, personajul din opera dramatică este o natură „duală": el este actorul care acceptă să joace un „rol". „Omul va fi el însuşi în primul rând prin dedublarea sa într-un rol pe care îl asimilează. Chiar şi ceea ce consideră el drept autenticitate nu reprezintă decât rolul pe care îl joacă în faţa lui însuşi şi a celorlalţi"[20]. Cu alte cuvinte, actorul reprezintă, prin rolul acceptat, o convenţie estetică, o creaţie a dramaturgului. Pe spectator îl interesează crezul şi comportamentul acestuia pe scenă şi nicidecum viaţa privată a omului dinainte sau de după spectacol. Persoana actorului este doar un suport uman şi nu se confundă cu personajul creat după un anumit cod estetic.

Faţă de opera epică, numărul personajelor din cea dramatică e mai mic. În unele creaţii personajele nu apar ca întruchipări concrete (ex. „Godot" din *Aşteptându-l pe Godot* de Bechet; „becherul" din *O scrisoare pierdută*; „Ţepeş" din *Răceala* de Marin Sorescu). Spectatorul află de ele din replicile rostite pe scenă de alte personaje. Acele personaje sunt introduse în piesă când „forma teatrală îl sileşte pe scriitor să insereze în dialog oameni şi fapte ce n-au încăput pe scenă"[21]. Deşi nu apar în piese, aceste personaje sunt amintite şi descrise totdeauna de personajele care apar (în text şi pe senă), în concordanţă cu caracterul lor. În acest mod ele sunt atrase şi fac parte din „ţesătura dramatică", potenţând anumite trăsături sau gesturi morale, caracterologice.

Acceptând pentru opera dramatică drept criteriu funcţionalitatea personajului, G. Polti a compus următoarea tipologie: 1. Protagonistul, 2. Antagonistul, 3. Obiectul disputat (femeia iubită de doi rivali, copilul în caz de divorţ ş.a.), 4. Personajul de legătură (prietenul comun), 5. Impulsorul (confident, consilier, mentor), 6. Personajul instrumental (mesager, ucigaş plătit etc.), 7. Corul (rezoneurul, martorii, vecinii)[22].

În receptarea estetică a operei dramatice (mai accentuat decât în cazul celor epice), cititorul (şi mai cu seama spectatorul) este înclinat să preia un „model de comportament" oferit de eroul de pe scenă. Astfel receptorul trăieşte o seamă de emoţii şi sentimente: admiraţie, milă, zguduire, înduioşare, râs sau plâns, reflecţie şi distanţare etc. Aşadar, opera dramatică (în ipostaza de spectacol teatral) are o influenţă sigură în educarea moral-estetică a spectatorilor tineri. Aceştia parcurg un proces de identificare cu eroul literar, sub forma câtorva „modele" sintetizate astfel de H. R. Jauss[23]:

Modele de interacţiune ale identificării cu eroul literar

Modalitatea identificării	***La cine se referă***	***Dispoziţia receptivă***	***Norme de comportare***
a) **asociativă**	- joc; - întrecere; - serbare	- transpunerea în rolurile altor participanţi;	- desfătarea cu existenţa emancipată; - regresiune în ritualuri arhaice;
b) **admirativă**	- eroul perfect (sfânt, înţelept);	- admiraţie	- emulaţie; exemplaritate - educaţie spirituală; - divertisment al neobişnuitului (necesitatea evaziunii);
c) **simpatetică**	- eroul imperfect (cotidian)	- compasiune	- interes moral; - înduioşare (plăcerea suferinţei); - solidaritate cu un anume mod de a acţiona; - autoafirmare;
d) **kathartică**	- eroul în suferinţă; - eroul la strâmtoare	- descătuşare sufletească; - destindere comică (râsul participativ);	- interes/dezinteres; - reflecţie liberă; - iluzionare; - judecată morală liberă; - ridiculizare;
e) **ironică**	- eroul absent sau antieroul	- surpriză (provocare)	- replică ascuţită; - reflecţie critică; - plictis rafinat; - indiferenţă.

Aceste identificări nu sunt posibile fără lectura îndelungată a textelor aparţinătoare dramaturgiei şi fără frecventarea spectacolelor de teatru, clasice şi contemporane. La sfârşitul clasei a XI-a elevii ar trebui să aibă cunoştinţele necesare pentru a distinge, de pildă, o

dramă realistă de una naturalistă, o dramă de idei de una parabolă, o dramă document de una a absurdului etc.

În comentarea la clasă a pieselor (comedii, drame, tragedii), profesorul se poate folosi de anumite mijloace audio-vizuale: discuri și diafilme, casete și filme documentare sau chiar artistice după care elevii intuiesc și înțeleg mai bine specificul textului de acest gen.

Note:

1. Apud I. M. Lotman, *Lecţii de poetică structurală*, Bucureşti, Editura Univers, 1970, p.86.
2. Vezi A. E. Baconski, *Colocviu despre poezie*, în vol. „Poeţi şi poezie", Bucureşti, Editura pentru Literatură, 1963, p.41.
3. Ştefan Augustin Doinaş, *Poezia ca univers*, în vol. „Poeţi străini", Bucureşti, Editura Eminescu, 1997, p.16.
4. *Ibidem*, p.16.
5. *Ibidem*, p.21 şi 25
6. E.M. Forster, *Aspecte ale romanului*, Bucureşti, Editura pentru Literatură Universală, 1968, p.36-37.
7. Wolfgang Kayser, *Opera literară. O introducere în ştiinţa literaturii*, Bucureşti, Editura Univers, 1979, p.495.
8. René Wellek, Austin Warren, *Teoria literaturii*, Bucureşti, Editura pentru Literatură Universală, 1967, p.286.
9. *Ibidem*, p.289.
10. Apud Tzvetan Todorov, *Categoriile naraţiunii literare*, în vol. „Poetică şi stilistică. Orientări moderne", Bucureşti, Editura Univers, 1972, p.389-390.
11. Apud Salvatore Battaglia, *Mitografia personajului*, Bucureşti, Editura Univers, 1976, p.8-9.
12. *Ibidem*, p. 240.
13. Vezi René Wellek, Austin Warren, *op. cit.*, p.287.
14. Apud Ion Vlad, *Între analiză şi sinteză*, Cluj, Editura Dacia, 1970, p.83.
15. Bernard Valette, *op. cit.*, p.91.
16. Pentru literatura de acest gen, vezi capitolul respectiv din cartea lui Vistian Goia, *Literatura pentru copii şi tineret*, Cluj, Editura Napoca Star, 2000, p.148-172.
17. Bernard Valette, *op. cit.*, p.118.
18. Vezi V. Mândra, *Jocul situaţiilor dramatice. Principii, aplicaţii, analize*, Editura Eminescu, Bucureşti, 1978, p.7.

19. Apud Ion Drăgotoiu, *Aspecte ale receptării structurilor dramatice moderne în şcoală*, în vol. „Receptarea literaturii moderne în şcoală" (coord. V. Goia), Litografia Universităţii din Cluj-Napoca, 1986, p.67.
20. Apud Hans Robert Jauss, *op. cit.*, p.228.
21. Valentin Silvestru, *Personajul în teatru*, Editura Meridiane, Bucureşti, 1966, p.183.
22. Vezi G. Polti, *L'Art d'inventer les personages*, Editions Montaigne, Paris, 1930, p.48; Apud Romul Munteanu, *Farsa tragică*, Editura Univers, Bucureşti, 1970, p.95.
23. Vezi H. R. Jauss, *op. cit.*, p.257.

IX. LECŢIA DE LIMBA ROMÂNĂ

1. Lecţia: definiţie şi criterii de organizare;
2. Categoriile principale de lecţii la limba română:
a) Lecţia de însuşire a noilor cunoştinţe;
b) Lecţia de fixare a cunoştinţelor, de formare a priceperilor şi deprinderilor de muncă independentă şi de aplicare a cunoştinţelor în practica vorbirii şi scrierii limbii române;
c) Lecţia de recapitulare şi sistematizare;
d) Lecţia de verificare şi evaluare.

1. Lecţia: definiţie şi criterii de organizare

Cu toate eforturile de modernizare în toate compartimentele procesului educaţional, „lecţia rămâne modalitatea principală de organizare a activităţii didactice, prin intermediul căreia se realizează în acelaşi timp informare şi formare, instruire şi educare. Astăzi ea este înţeleasă ca un dialog între profesor şi elevi, subordonat obiectivelor generale şi specifice ale procesului de învăţământ, operaţionalizate la nivelul colectivului de elevi"[1]. Pe de-o parte, lecţia dezvoltă capacităţile cognitive, de imaginaţie şi creaţie ale elevilor, pe de altă parte, le oferă multiple posibilităţi de a le exersa întregindu-şi personalitatea cu trăsături pozitive de caracter şi cu forme de comportament adecvate.

La fiecare disciplină în parte, deci şi la limba română, obiectivele principale sunt însuşirea de noi cunoştinţe, fixarea şi consolidarea acestora, evaluarea şi notarea lor. Aşadar, în esenţă, etapele învăţării, pe durata lecţiei, rămân aceleaşi, se schimbă doar rolul şi structura lor, în funcţie de obiectivul fundamental urmărit. Important este ca în conceperea şi desfăşurarea lecţiilor să fie înlăturată schema uniformă şi rigidă.

Pe parcursul multor decenii didactica generală a impus şi metodicile de specialitate au preluat termenul devenit tradiţional de „tip de lecţie". „Şcoala" clujeană de pedagogie preferă să-l înlocuiască acum cu termenul de „categorie de lecţie", care are un grad mai mare de abstractizare şi generalizare a elementelor comune mai multor lecţii. „Altfel spus, categoria de lecţie reprezintă un grup de lecţii constituite

ca unitate de structură în funcţie de diferite criterii: obiectivul fundamental, treapta de şcolarizare şi modul de pregătire al elevilor, obiectul de învăţământ ş.a."[2].

„Categoriile" de lecţii trebuie privite ca „modele" care pot fi modificate şi adaptate, şi nu ca tipare generatoare de şabloane. *Factorul constant* în funcţie de care lecţia va fi structurată este *obiectivul fundamental*. El este unitatea de măsură a eficienţei activităţii elevului şi profesorului. Obiectivul fundamental serveşte drept criteriu în stabilirea categoriilor de lecţii, încât fiecare categorie de lecţie poartă numele obiectivului fundamental. Pe lângă acest factor constant, după care sunt stabilite categoriile principale de lecţii, taxonomia lecţiilor ia în considerare şi *factorii variabili* care determină construirea în interiorul fiecărei categorii a *variantelor de lecţii*. Dintre factorii variabili amintim: obiectul de învăţământ, nivelul de pregătire al elevilor, complexitatea cunoştinţelor destinate învăţării, strategiile aplicate, locul lecţiei în sistemul din care face parte ş.a.

Lecţia de limba română este o unitate didactică funcţională a procesului de predare-învăţare a limbii prin care o cantitate determinată de informaţii (cunoştinţe, noţiuni, categorii, raporturi gramaticale, capacităţi de comunicare) este asimilată activ de subiecţii educaţiei, producând modificările dorite în modelarea personalităţii acestora.

2. *Categoriile principale de lecţii la limba română*

În funcţie de factorul constant amintit mai sus, distingem cel puţin patru categorii de lecţii existente frecvent în practica şcolară:

a) Lecţia de însuşire (dobândire) a noilor cunoştinţe;
b) Lecţia de fixare a cunoştinţelor;
c) Lecţia de recapitulare şi sistematizare;
d) Lecţia de verificare şi evaluare.

a) *Lecţia de însuşire a noilor cunoştinţe* este cea mai frecventă în studiul limbii române la clasele gimnaziale. De obicei se organizează în următoarele situaţii:

- când se predă o singură noţiune gramaticală (adverbul, conjuncţia, propoziţia subordonată subiectivă etc.) ale cărei caracteristici reclamă o lecţie întreagă pentru înţelegerea ei:

- când sunt studiate în aceeaşi oră mai multe noţiuni sau categorii gramaticale (cazurile substantivului, gradele de comparaţie ale adjectivului, diatezele verbale, modurile şi timpurile verbului etc.), noţiuni dificile, ample şi absolut noi pentru elevii de gimnaziu.

Întrucât aproape fiecare secvenţă de predare-învăţare este prefaţată de un moment al actualizării cunoştinţelor anterioare (cunoştinţele-ancoră), ca cerinţă obligatorie în dobândirea noilor noţiuni şi categorii, profesorul urmăreşte în aceeaşi oră un obiectiv prioritar (dobândirea noilor cunoştinţe) şi altele subordonate. De pildă, când se predă propoziţia subordonată predicativă, sunt necesare raportări la cunoştinţele elevilor despre predicatul verbal şi nominal mai ales. De aceea profesorul este obligat să delimiteze în detaliu cunoştinţele care se reiau, conform principiului concentric, tipurile de exerciţii necesare, în funcţie de nivelul clasei, de gradul priceperilor şi deprinderilor însuşite – elemente pe care se vor clădi şi care înlesnesc asimilarea unor noi noţiuni.

Pe de altă parte, aceste cunoştinţe reactualizate au şansa să fie din nou fixate, după cum cele care se dobândesc pentru prima dată acum, se vor fixa, prin exerciţii, paralel cu dobândirea altora noi.

În funcţie de succesiunea sau îmbinarea *însuşirii* – ca demers didactic prioritar – cu *actualizarea*, *fixarea* şi *evaluarea* – ca obiective subordonate – profesorul îşi poate construi varianta de lecţie cea mai adecvată, evitând lecţia-şablon, cu momente sau etape rigid concepute şi previzibile. De aceea, pentru a înlătura derularea uniformă a activităţilor, el va combina mereu altfel ceea ce psihopedagogia modernă numeşte „evenimentele instruirii"[3], a căror ordonare elastică şi creativă să asigure atât învăţarea propriu-zisă cât şi posibilităţile de transfer a celor învăţate:

I – Captarea şi păstrarea atenţiei elevilor;
II – Enunţarea temei şi a obiectivelor urmărite;
III – Reactualizarea elementelor învăţate anterior (a ideilor şi noţiunilor-ancoră);
IV – Prezentarea conţinutului noii învăţări;
V – Dirijarea procesului de însuşire;
VI – Obţinerea performanţelor;
VII – Asigurarea feedback-ului;

VIII – Fixarea şi asigurarea posibilităţilor de transfer a cunoştinţelor recent dobândite;

IX – Asigurarea retenţiei;

X – Evaluarea formativă a rezultatelor învăţării.

Aceste „evenimente instrucţionale" nu sunt obligatorii (în totalitate) în fiecare lecţie de însuşire şi nici în succesiunea menţionată. Ele vor fi eficiente dacă angajează capacităţile mintale ale elevilor: analiza şi sinteza, inducţia şi deducţia, comparaţia şi disocierea etc.

Ce trebuie să ştie profesorul înainte de a preda o lecţie de însuşire a noilor cunoştinţe?

- *Conţinutul ştiinţific* prevăzut de programă şi ordonat în manuale şi alte surse de specialitate;
- *Obiectivele* în funcţie de care îşi construieşte lecţia;
- *Obiectivul fundamental* care decide categoria (sau tipul) de lecţie care se va preda:
- *Obiectivele operaţionale* formulate cu ajutorul verbelor de acţiune*, care vizează comportamente observabile şi măsurabile de ordin cognitiv, afectiv şi psihomotor;

În didactică se mai vehiculează şi termenii de:

- *Obiectiv „comportamental"* (consacrat de Bloom), prin care se precizează formele de comportament pe care elevii trebuie să le dovedească la finele unei secvenţe de instruire şi educare;
- *Obiectiv „performativ"* (consacrat de R. Gagné), prin care se precizează performanţele pe care trebuie să le dovedească la finele unei secvenţe de instruire şi educare;
- *Obiectiv de „evaluare"*, prin care se precizează achiziţiile care vor fi verificate şi evaluate la finele unei secvenţe de instruire şi educare.

Întrucât *operaţionalizarea* constituie activitatea de transpunere a „scopurilor" procesului de învăţământ în obiective specifice şi a acestora în obiective concrete (observabile şi măsurabile), termenul cel mai potrivit pentru a surprinde finalităţile secvenţelor de învăţare este cel de „obiectiv operaţional".

După stabilirea obiectivelor, profesorul îşi va alege strategiile didactice, modalităţile de evaluare, întocmindu-şi proiectul de lecţie. Acesta va cuprinde, pe lângă datele generale, structura lecţiei, cu

---

* Vezi cap. II – „Proiectarea activităţii didactice".

etapele ei mai importante, apoi se vor menţiona activitatea profesorului, activităţile desfăşurate de elevi, metodele şi procedeele trebuincioase (la care apelează profesorul).

Pentru ilustrarea lecţiei de însuşire şi a celorlalte, vezi capitolul „Anexe".

b) *Lecţia de fixare a cunoştinţelor gramaticale şi de formare a priceperilor şi deprinderilor*

Lecţiile de fixare au ca obiectiv atât aprofundarea şi consolidarea cunoştinţelor, cât şi formarea deprinderilor de a utiliza independent în exprimare elementele de limbă însuşite. Ele urmează, deci, după lecţiile în care se însuşesc cunoştinţele mai dificil de reţinut sau după cele care impun formarea unor priceperi sau deprinderi gramaticale sau ortografice. În cadrul capitolului respectiv, profesorul va găsi locul acestor lecţii după cele de dobândire a noilor cunoştinţe, acolo unde locul lor este mai potrivit. De exemplu, în studiul substantivului, la clasa a V-a, se poate organiza o lecţie de fixare pentru a consolida cunoştinţele despre cazuri şi a forma priceperile de a le recunoaşte în text, utilizându-le în mod corect. În cadrul lecţiilor despre pronume, se poate ţine o lecţie de fixare având ca obiectiv formarea deprinderilor de scriere corectă a formelor neaccentuate ale pronumelui personal. După cum, în clasa a VIII-a, sunt necesare lecţii de fixare a felurilor subordonatelor şi de formare a deprinderilor de analiză a frazei.

Pe de altă parte, cum programa nu delimitează conţinutul lor, profesorul va selecta un volum cât mai redus de cunoştinţe care prezintă dificultăţi în înţelegere şi pretind anumite abilităţi în scriere. Se dezbat aici probleme ortografice şi de punctuaţie. De pildă, la clasa a VI-a, pot constitui subiecte de fixare următoarele probleme:

- aplicaţii ortografice la substantiv;
- scrierea corectă a adjectivelor;
- deosebirea pronumelui personal de cel reflexiv;
- analiza completă a propoziţiei etc.

Metodele de bază în lecţiile de fixare sunt *conversaţia*, în etapa actualizării cunoştinţelor teoretice, şi metoda *exerciţiilor* în etapa a doua, a aplicaţiilor practice.

Ca *structură*, lecţia de fixare cuprinde, de regulă, două părţi distincte: prima – precizarea cunoştinţelor teoretice pe care le au elevii din lecţiile

precedente; a doua – efectuarea unor exerciţii aplicative în legătură cu problemele teoretice discutate în prima parte. Etapa întâi a lecţiei este mai scurtă, ca durată, decât cea de a doua şi se desfăşoară sub forma dialogului operativ pentru actualizarea definiţiilor şi regulilor învăţate. Acum se pot întocmi scheme pentru a facilita înţelegerea mai pregnantă a unor structuri dificile. Partea a doua a lecţiei cuprinde aplicaţii practice numeroase şi variate: exemple pentru ilustrarea regulilor, analize gramaticale, dictări, compuneri gramaticale, modificarea unor texte trunchiate, extrase din compunerile elevilor etc. Varietatea exerciţiilor este necesară pentru a evita monotonia şi a ţine treaz interesul elevilor.

De exemplu, la lecţia cu subiectul „Punctuaţia propoziţiei" (clasa a VI-a), după discutarea problemelor teoretice, se pot face următoarele aplicaţii:

- să recunoască felul unor propoziţii date de către profesor;
- elevii să construiască propoziţii după scop, aspect şi structură;
- să le scrie folosind semnele de punctuaţie respective;
- să transforme, prin intonaţie şi punctuaţie, o propoziţie dată în altfel de propoziţie;
- să aleagă dintr-un text diverse feluri de propoziţii;
- să completeze punctuaţia omisă într-un text dat;
- să explice punctuaţia dintr-un text;
- să modifice punctuaţia în funcţie de topică;
- să explice punctuaţia cerută de elidări (elidarea predicatului);
- să utilizeze în scopuri stilistice punctuaţia propoziţiei etc.

Pentru a exemplifica această categorie, prezentăm (în continuare) o lecţie de fixare ţinută la clasa a VII-a, cu subiectul: *Categorii lexicale: fixare**, având ca obiective operaţionale următoarele:

La sfârşitul lecţiei, elevii vor şti:

- să recunoască şi să deosebească diferitele categorii de cuvinte învăţate în clasele V-VII;
- să cunoască sensul exact al cuvintelor în funcţie de context şi să le folosească adecvat situaţiilor de comunicare;
- să aplice noţiunile de teorie lexicală în practica exprimării, prin apelul la sinonimie, antonimie etc.
- să-şi stimuleze puterea de asociere lexicală, spontaneitatea şi creativitatea exprimării.

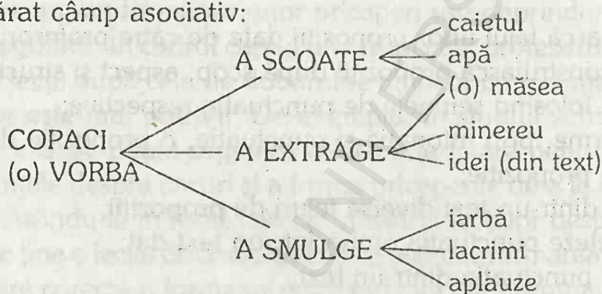
---

* Lecţia a fost concepută şi ţinută de prof. Rodica Goia

a) Exerciţii cu sinonime

- Cel mai simplu exerciţiu de acest tip este cel care cere să se alcătuiască seria sinonimică a unui cuvânt. Astfel, enunţul formulat: „Stabiliţi seria sinonimică a verbului *a născoci*" a urmărit enumerarea sinonimelor *a descoperi, a inventa, a scorni, a plăsmui, a-şi imagina, a minţi*, solicitând elevilor şi alcătuirea de propoziţii cu termenii respectivi. Exerciţiul a permis constatarea că, dincolo de calitatea lor de sinonime, între ele există deosebiri de nuanţă care le fac mai potrivite într-un context decât în altul.

- Prin exerciţiul: „Alcătuiţi seria sinonimică a cuvântului *a scoate* şi asociaţi fiecărui sinonim complemente directe adecvate" s-au putut preciza direcţiile de stabilire a relaţiilor dintre cuvintele indicate, într-un adevărat câmp asociativ:



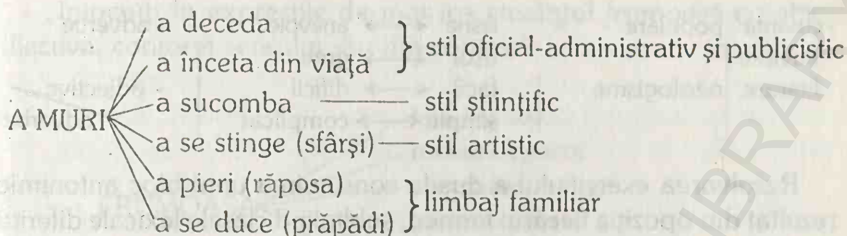
Din acest exerciţiu s-a tras concluzia că relaţia dintre cuvinte se stabileşte conform trăsăturilor lor semantice care admit sau resping combinarea pe axa sintagmatică.

- Alte exerciţii au fost axate pe „sinonime în microsisteme simultane", respectiv sinonime rezultate din paralelismul variantelor socioculturale ale limbii. Astfel, exerciţiul: „Indicaţi sinonime pentru cuvintele date şi menţionaţi când se folosesc unele şi când celelalte":

a cere – a solicita
a locui – a domicilia
a plăti – a achita

a permis elevilor să efectueze disocieri de sens între termenii fiecărui cuplu sinonimic, în funcţie de situaţia (obişnuită sau oficială) care impune utilizarea lor.

- Asemănător este exerciţiul care a cerut elevilor: „Menţionaţi sinonime pentru verbul *a muri*, precizând stilul funcţional sau varianta căruia îi aparţine fiecare termen şi construiţi cu ele propoziţii":



Asemenea exerciții sunt necesare și eficiente în acțiunea de cultivare a limbii pentru că previn amestecul de stiluri, abatere lexicală rezultată tocmai din nerespectarea acestei concordanțe dintre exprimare și contextul situațional.

Exercițiile pot fi extinse la „sinonimia figurată", privind-o atât în limbajul poetic cât și în limba curentă.

- Astfel, elevii au fost solicitați să indice sinonime ale cuvântului *gură*, putându-se reconstitui o serie amplă de sinonime cu trăsături conotative față de termenul *gură*: *cioc – plisc – clonț – clanță – moară – meliță – muzicuță*. Ele se constituie în serie numai datorită conotației care le conferă statutul de sinonime figurate.

- Exercițiul: „Menționați cuvintele care indică imaginea/zgomotul unei mulțimi care se apropie, și așezați-le în ordinea creșterii intensității" a generat serii ce cuprind și sinonime figurate și care realizează o gradație ascendentă. Imaginea mulțimii a cuprins următoarele substantive: *punct – pată – grup – mulțime – șuvoi – puhoi – val – mare – ocean*; fiecare din aceste sinonime graduale având o marcă în plus față de sinonimul anterior, ceea ce asigură realizarea gradației prin succesiunea lor în serie.

b) Exerciții cu antonime

Dincolo de exercițiile simple, de recunoaștere a perechilor antonimice dintr-un text sau de stabilire a antonimelor unor cuvinte date, antonimia permite exerciții mult mai complexe.

- De pildă, enunțul unui exercițiu conținea sarcina: „Subliniați perechile antonimice din proverbul: **răul *lesne***-l face omul, iar **binele *anevoie***, indicați sinonime pentru termenii perechii a doua și precizați căror clase lexicale și morfologice le aparține fiecare pereche":

- cuvinte populare		=	lesne	⟷	anevoie	- adverbe
- cuvinte literare	neologisme		ușor	⟷	greu	
			facil	⟷	dificil	- adjective / adverbe
			simplu	⟷	complicat	

Rezolvarea exercițiului a dus la constituirea unui bloc antonimic rezultat din opoziția fiecărui termen, subliniind clasele lexicale diferite cărora le aparțin perechile antonimice prin opoziția: *termeni populari – termeni literari*, ca și raportul *cuvinte vechi* (din fondul principal) – *cuvinte noi* (neologisme).

- Alte exerciții pot avea punctul de plecare într-un text ale cărui personaje se definesc în contrast. De exemplu: „Caracterizați pe Nicu Bălcescu și pe Sotea (din textul, *Nicu Bălcescu*, de Ion Ghica) în paralel, folosind perechi antonimice adecvate și expresii din operă". Rezolvarea exercițiului a dus la următorul tablou:

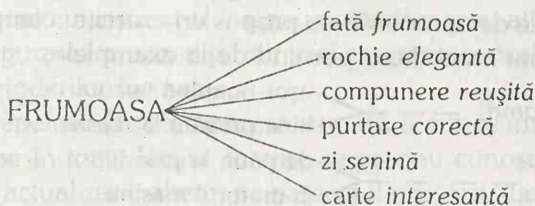
	Nicu Bălcescu		Sotea
FIZIC	SLAB mic „pirpiriu"	⟷	PUTERNIC mare „găligan", „Goliat" „cât un bivol" „ca un erete" cu „pumnii puternici"
MORAL	DREPT „școlar bun" blând, curajos, inteligent *forță spirituală*	⟷	NEDREPT chiulangiu bătăuș *forță fizică*
		ANTITEZĂ	

Prin perechile de antonime s-a realizat cele două portrete antitetice; elevii au observat că, dacă seriile sinonimice stau la baza gradației, perechile antonimice realizează antiteza.

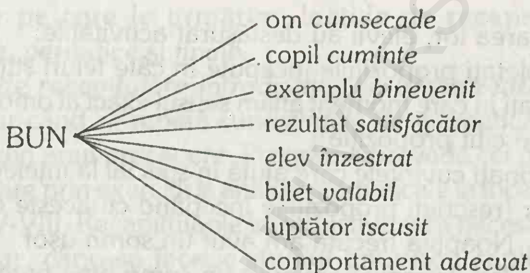
c) Exerciții cu cuvinte polisemantice

În cadrul acestui tip de exercițiu s-au urmărit în special cuvintele cu statutul general, a căror repetare duce la lipsa preciziei în exprimare. De exemplu: *a face, a veni, a da, ușor, greu, frumos* etc. Enunțul exercițiului de acest gen:

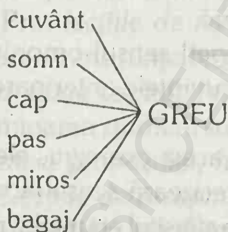
- „Înlocuiţi în expresiile de mai jos cuvântul *frumoasă* cu alte adjective, conform sensului său din context”:

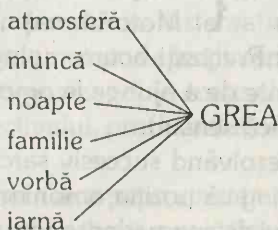


- Un exerciţiu similar a pornit de la adjectivul *bun* ce trebuia înlocuit în următoarele contexte:



- Pornind de la cuvântul *greu*, elevii au avut obligaţia să construiască un exerciţiu procedând invers, adică plecând de la context: „Explicaţi sensurile adjectivului *greu/grea* în sintagmele următoare”:





Având la bază asocierea prin alăturare, aceste exerciţii au vizat operaţiile de selecţie şi integrare a cuvintelor în lanţul sintagmatic. Prin ele profesoara a urmărit să realizeze două calităţi esenţiale ale exprimării: precizia şi varietatea terminologică.

d) *Exerciţii cu omonime*

Confuzia omonimelor se produce în special la nivelul vorbirii, de aceea e important ca vorbitorul să-şi organizeze bine mesajul.

Pentru cazurile de omonimie s-a propus un exerciţiu complex care s-a rezolvat în mai multe faze, pornind de la exemplele:

1. Am avut un *somn* — — — uşor noaptea trecută / bine pregătit la masă
2. El are o *pană* — — — — de păun la pălărie / la motorul maşinii
3. *Solul* a îngheţat — — — până la 10 cm. / pe drum cu steagul cel alb / Sol-ul a îngheţat pe clapa pianului.

În rezolvarea lor, elevii au desfăşurat activităţile:

a) Completaţi propoziţiile începute în câte feluri ştiţi;

b) Precizaţi în care moment aflăm sensul exact al omonimelor (când terminăm de citit propoziţia);

c) Menţionaţi cuvintele care ajută în special la înţelegerea sensului omonimelor (rescrieţi propoziţiile începând cu aceste cuvinte);

- Noaptea trecută am avut un *somn* uşor.
- Ieri, la masă, am avut un *somn* bine pregătit.

- Până la 10 cm. *solul* a îngheţat.
- Cu steagul său alb, *solul* a îngheţat pe drum.
- Pe clapa pianului, *sol-ul* „a îngheţat" atunci.

- La pălărie el avea o *pană* de păun.
- Motorul maşinii sale avea o *pană*.

d) Precizaţi acum momentul când înţelegeţi sensul omonimelor (înainte de a ajunge la omonime, deoarece cuvintele anterioare lui îi clarifică sensul).

Rezolvând succesiv sarcinile propuse de acest exerciţiu, elevii se conving că poziţia omonimului în context precizează sensul acestuia. Sensul devine evident dacă omonimul se află la sfârşitul enunţului pentru că termenii anteriori aduc cantitatea de informaţie necesară precizării înţelesului. Acest procedeu de rezolvare a omonimiei prin „predicţie" recomandă plasarea cu atenţie a omonimelor în contextul mesajului.

c) *Lecţia de recapitulare şi sistematizare* a cunoştinţelor de limba română.

Prin repetarea cunoştinţelor, profesorul urmăreşte sporirea caracterului conştient al însuşirii noţiunilor gramaticale de către elevii săi, asigurarea preciziei şi trăiniciei acestora, consolidarea priceperilor şi deprinderilor formate.

O repetare şi sistematizare sumară a cunoştinţelor se efectuează aproape în toate lecţiile în care se predau cunoştinţe noi, uneori în cadrul actualizării, alteori pe parcursul predării, dar de cele mai multe ori în cadrul etapei de fixare a cunoştinţelor recent dobândite.

Totuşi, sunt necesare lecţii speciale de recapitulare, care se deosebesc prin conţinutul şi structura lor de lecţiile de fixare. După obiectivele pe care le urmărim, lecţiile de recapitulare pot fi: *introductive*, *periodice* şi *finale*.

Lecţiile de recapitulare introductivă se organizează la începutul anului şcolar când se repetă cunoştinţele de gramatică, ortografie şi punctuaţie din anul precedent. Programa prevede cel puţin patru ore de recapitulare prin exerciţii şi analize gramaticale la începutul fiecăreia din clasele V-VIII. Recapitulările introductive sunt necesare şi în timpul anului şcolar, când se începe studiul unui nou capitol şi se reiau cunoştinţele însuşite anterior, conform sistemului concentric. De exemplu, cunoştinţe despre felul, genul şi numărul substantivelor, predate în clasele V-VI, se reiau în clasele VII şi VIII. De asemenea, se pot organiza lecţii de recapitulare introductivă în clasele VII-VIII şi la începutul capitolelor despre adjectiv, pronume, verb etc.

Prin *lecţiile de recapitulare periodică* urmărim sistematizarea şi fixarea cunoştinţelor predate de-a lungul unui şir de lecţii consacrate unui mare capitol. Asemenea lecţii se organizează în toate clasele la terminarea studierii substantivului, adjectivului, pronumelui, verbului, sintaxei propoziţiei, frazei.

Lecţiile de recapitulare finală sunt necesare pentru sistematizarea cunoştinţelor predate într-un trimestru în vederea pregătirii elevilor pentru lucrările de control. Cu un scop asemănător se organizează şi lecţiile de recapitulare de la sfârşitul anului şcolar, când se sintetizează întreg materialul predat în anul respectiv.

Orice lecţie de recapitulare cuprinde un volum vast de cunoştinţe, de aceea, în constituirea ei, trebuie să se ţină seama de unele principii

didactice: principiul sistematizării, al însuşirii temeinice a cunoştinţelor, al participării active şi conştiente a elevilor la procesul învăţării etc. Pentru a-i stimula, profesorul va căuta să utilizeze procedee şi forme noi de lucru, să-i antreneze pe elevi în activitatea independentă, de rezolvare a unor exerciţii noi, neutilizate în predare, îndeosebi exerciţii cu caracter creator, compuneri gramaticale etc.

În general, lecţia de recapitulare parcurge următoarele *momente*:

- stabilirea temei şi a conţinutului de cunoştinţe care urmează a fi recapitulate – enunţate în ora precedentă;
- precizarea criteriilor şi a unui plan minimal de recapitulare;
- recapitulare sistematică a cunoştinţelor teoretice şi, paralel, întocmirea la tablă şi pe caiete a schemei respective;
- exerciţii aplicative pe baza materialului recapitulat;
- concluzii asupra temeiniciei cunoştinţelor sau asupra lacunelor constatate;
- teme pentru acasă.

d) Lecţia de verificare şi evaluare a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor gramaticale. De obicei astfel de lecţii apar în practica şcolară la sfârşitul trimestrelor, când elevii fie sunt ascultaţi pentru definitivarea mediei trimestriale, fie sunt supuşi unei lucrări scrise (numită în mod obişnuit teză) cu acelaşi scop. Însă lecţii de acest gen sunt necesare şi pe parcursul trimestrului pentru ca profesorul să-şi dea seama în ce măsură cunoştinţele predate, în mai multe ore la rând, au fost asimilate şi, în consecinţă, dacă mai poate continua predarea-învăţarea în acelaşi ritm. Sigur, profesorul verifică dacă elevii săi şi-au însuşit temeinic noţiunile dintr-un sistem de lecţii şi dacă aceştia posedă baza necesară dobândirii altora noi.

În altă ordine de idei, lecţiile de verificare contribuie la o mai bună fixare a cunoştinţelor pentru că elevii sunt obligaţi (oral ori în scris) să se oprească mai îndelung asupra unui capitol, asupra unor noţiuni sau raporturi gramaticale dificile etc. Totodată, ei fac legături între cunoştinţele teoretice şi cele practice, îşi clarifică relaţiile care se stabilesc între noţiunile din cadrul capitolului respectiv sau din materia studiată la alte capitole.

Ca o constatare cu caracter general: orice lecţie de verificare implică repetarea cunoştinţelor şi aplicarea acestora în practica vorbirii şi scrierii. Evaluarea se poate face oral sau în scris şi are ca

obiective deopotrivă cunoştinţe de gramatică, priceperi, deprinderi de analiză şi de exprimare ale elevilor.

În ultimul timp, lecţiile de verificare a deprinderilor ortografice şi de punctuaţie sunt tot mai frecvente la clasele gimnaziale. De acelaşi statut ar trebui să se bucure şi la clasele liceale, unde preponderente sunt cunoştinţele de literatură. Indiferent de clasele la care sunt organizate, se recomandă folosirea dictării, autodictărilor, compunerilor gramaticale etc. (Vezi „Metoda exerciţiilor" din prezentul volum).

Ca *structură*, lecţiile de verificare se apropie de cele de fixare. Etapele diferă după obiectivele propuse şi după conţinutul de specialitate ales spre evaluare. Cadrul secvenţial al acestui tip de lecţie nu se poate dispensa de:

– organizarea clasei;

– anunţarea obiectivelor verificării şi a modului cum se va desfăşura evaluarea cunoştinţelor sau deprinderilor;

– concluziile desprinse din analiza răspunsurilor orale sau în urma corectării lucrărilor scrise;

– teme pentru acasă.

Dacă evaluarea se va face în scris o oră întreagă, lucrările vor fi corectate de profesor acasă, iar analiza lor se va face într-o oră aparte. Însă, datorită timpului limitat de care dispune profesorul pentru astfel de lecţii şi datorită programelor destul de încărcate, sunt afectate mai rar lecţii întregi de verificare, mai frecvent fiind întrebuinţate *testele* de cunoştinţe ori de aptitudini, evaluarea desfăşurându-se mai operativ şi într-un timp mai concentrat (vezi capitolul „Evaluarea prin teste docimologice"). În acest sens se pot folosi *probe de evaluare* de acest gen:

- Alcătuiţi diferite fraze în care conjuncţia „dacă" să introducă propoziţii subiective, predicative, atributive, completive directe sau indirecte, circumstanţiale de timp sau condiţionale;

- Precizaţi felul complementului subliniat din textul de mai jos: „Ne-aşteptau cu *căciula* pe frunte".

Indicaţi care din cele trei soluţii este corectă:

- complement circumstanţial instrumental;
- complement circumstanţial de relaţie;
- complement circumstanţial de mod.

- Analizaţi sintactic şi morfologic cuvintele subliniate din propoziţia: „Învăţatul *pe de rost* mă enervează".

- Corectaţi greşelile de ortografie din propoziţiile de mai jos: „Propri noştri prieteni ne ajută”; „A-i să devi şomer”.

- Înlocuiţi punctele cu propoziţiile subordonate corespunzătoare; precizaţi felul subordonatei:

„Fireşte că...”

„Alexandru a devenit...”

„Locul unde .... îi este drag oricui”.

„Mi-am amintit unde ....” etc.

Note:

1. Miron Ionescu, Ioan Radu, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001, p.192.
2. *Idem*, p.194.
3. Robert M. Gagné, *Condiţiile învăţării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975, p.262.

X. LECŢIA DE LITERATURĂ

1. Lecţia de literatură: concepţie şi clasificare

În nici un compartiment al metodicii disciplinei noastre nu s-au produs atâtea mutaţii ca în perimetrul lecţiei. Noile manuale alternative propun o lecţie în bună parte fără „etape" sau „faze", cu includerea în aceeaşi unitate de timp a cunoştinţelor din diverse domenii: teorie şi istorie literară, vocabular şi cunoştinţe morfosintactice, stilistică şi teoria comunicării etc. Concluzia firească este aceasta: cea mai „modernă" (şi cea mai eficientă?) lecţie este acea fără etape, fără puncte de sprijin de nici un fel, desfăşurată în deplina libertate a profesorului, care face, „da capo al fine", şi actualizare, şi însuşire, şi fixare, şi recapitulare, şi evaluare, iar elevii sunt antrenaţi mai mult în „jocuri didactice", de stimulare a imaginaţiei şi creativităţii! O astfel de „lecţie" nu numai că „sparie gândul", vorba cronicarului, dar ne aminteşte, prin analogie, de acel „concept" contestat de Pascal pe motivul că „centrul" lui poate fi „oriunde" iar circumferinţa „pretutindeni"!

Sigur, am exagerat în demersul nostru inductiv, dar cu buna intenţie de a clarifica unele aspecte privind lecţia de literatură. Atât practica şcolară, cât şi studiile de didactică modernă argumentează ideea că lecţia de literatură, privită ca „întreg", poate fi considerată, şi în continuare, o „unitate didactică" în care, sub supravegherea profesorului, elevii învaţă „ceva" citind şi comentând texte literare şi nonliterare, îşi exersează gândirea critică şi registrul afectiv, modelându-şi personalitatea într-un fel sau altul. Fiind limitată în timp, lecţia are o desfăşurare procesuală: începe cu „ceva" de care elevii îşi amintesc, sunt puşi apoi în faţa acelui element de „noutate" care

le trezeşte uimirea, încearcă să-l înţeleagă şi să-l explice, îl pune în corelaţie cu alte cunoştinţe ori concepte, aprofundând acel „altceva” învăţat în lecţia respectivă, pentru a reflecta asupra noilor achiziţii pe plan mintal şi comportamental. Reiese că lecţia este un „drum” al cunoaşterii şi al „iniţierii”, în finalul căruia elevul devine „îmbogăţit” deopotrivă în sens formativ şi informativ. Aşadar, lecţie fără succesiunea unor „momente”, „faze”, „secvenţe”, „etape” didactice nu există.

Criteriile de clasificare ale lecţiilor de literatură sunt, în general, aceleaşi pe care le-am prezentat în legătură cu lecţia de limbă. Dacă acceptăm drept element constant – obiectivul fundamental -, la care adăugăm unul variabil, ce ţine de natura (specificul) conţinutului de specialitate, atunci distingem următoarele categorii de lecţii:

1. *Lecţii de însuşire a noilor cunoştinţe*, care apar cu terminologia consacrată:
   - lecţii de însuşire a noţiunilor de teorie literară;
   - lecţii de comentare a unei opere (lirice, epice, dramatice);
   - lecţii de caracterizare (prezentare) generală:
   - a unei singure opere;
   - a activităţii creatoare a unui scriitor;
   - a unui curent literar;
   - a unei epoci (perioade literare).
2. *Lecţii de fixare*:
   - lecţia – seminar;
   - lecţia de compunere (orală şi scrisă).
3. Lecţia – colaj;
4. Lecţia de recapitulare şi sinteză
5. Lecţia de verificare şi evaluare:
   - a cunoştinţelor şi competenţelor însuşite;
   - a lecturilor obligatorii şi a celor suplimentare;
   - a exprimării şi argumentării unor „teze”, „concepte” etc.

După cum se observă, am simplificat, reducând la minimum, categoriile de lecţii, oprindu-ne la cele mai des întâlnite în practica şcolară. Însă, oricând profesorii pot construi şi experimenta alte variante de lecţii, de a căror eficienţă se vor convinge.

2. *Lecţia de comentariu literar*

Este cea mai frecventă în practica profesorului. În cadrul ei elevii nu reproduc cunoştinţe, ci le descoperă, dobândind abilităţi practice de abordare a textelor literare. Reuşita ei depinde, în mare măsură, de citirea în prealabil a operei de către elevi. Aceştia vor alcătui fişe care îi vor ajuta fie în caracterizarea personajelor (în cazul operelor epice), fie în relevarea unor sintagme poetice (în analiza textelor literare).

Nu există, pentru nici un fel de lecţie, o schemă anume şi manualele reflectă îndeajuns varietatea structurilor*. De obicei, operele recomandate pentru comentariu literar necesită o oră sau chiar mai multe, de aceea conţinutul lor trebuie logic ordonat. Profesorul va insista cu elevii săi asupra celui mai reprezentativ aspect, fie structura narativă, fie caracterizarea personajelor etc. Neputând să epuizeze în detaliu fiecare componentă a operei, lecţia se va limita la unul-două care le subordonează pe celelalte. De pildă, manualul pentru clasa a X-a (Ed. Humanitas, 2000) a acordat, în cazul romanului *Moromeţii*, de Marin Preda, un spaţiu extins personajului, în cazul operei *Paul lui Procust*, de Camil Petrescu, acest spaţiu a fost rezervat arhitecturii romanului.

Momentele sau fazele lecţiei de comentare le-am amintit în capitolul VIII. Sigur, există în multe situaţii acel moment al *reactualizării cunoştinţelor-ancoră*, însă fără să ocupe în lecţie un loc extins. După cum *geneza operei* trebuie amintită doar acolo unde e cazul. De exemplu, pentru analiza marilor romane ale lui Liviu Rebreanu, profesorul poate oferi câteva detalii necesare *înţelegerii procesului genetic*, folosind mărturiile scriitorului din volumul *Amalgam*.

În legătură cu *compoziţia operei*, e bine ca elevii să fie orientaţi nu atât spre structura externă a operei (simetria romanului *Ion*, cu un început şi sfârşit asemănător), ci spre structura internă a ei: spre tehnica naraţiunii pe două sau mai multe planuri, spre ritmul relatării care se adaptează conţinutului operei şi ansamblul compoziţional. Elevii vor motiva importanţa unor monologuri sau intercalarea unor evocări retrospective, specifice prozei moderne.

Caracterizarea personajelor trebuie ferită (la clasele de liceu) de maniera inventarierii, specifică unor elevi din gimnaziu. Pe baza fişelor

---

* Vezi proiectele de lecţii de la „Anexe"

întocmite acasă, liceenii îşi vor expune propriile opinii despre crezul autorului şi realizarea artistică a personajului, despre logica şi obiectivizarea personajului, dacă este un caracter în sensul clasicismului sau un personaj care ilustrează estetica romantică sau realistă. Profesorul îi va incita cu întrebări-problemă gen: Cum motivaţi sfârşitul personajului Ion din romanul lui Liviu Rebreanu? Care este, după voi, secretul fericirii sau nefericirii în viaţă, raportat la traiectoria personajelor Ana şi Florica din romanul scriitorului transilvănean? etc.

3. Lecţia de caracterizare generală

Este folosită în practica profesorului în special pentru operele auxiliare, care nu fac obiectul unui comentariu extins şi adâncit, de care beneficiază textele autorilor „canonici". Atunci care este deosebirea dintre lecţia de comentariu literar şi aceea de caracterizare generală? Există deosebiri privind conţinutul, aria de cuprindere şi metoda folosită de profesor.

Dacă lecţia de comentariu literar vizează opera în profunzime şi în detaliu, caracterizarea generală urmăreşte doar aspectele esenţiale necesare reliefării specificului acesteia. Dacă prima se limitează la o singură operă, cea de a doua îşi poate extinde aria asupra mai multor opere. Dacă în comentariul literar metoda frecvent folosită este conversaţia îmbinată cu problematizarea, descoperirea ş.a., în lecţia de caracterizare generală se utilizează şi expunerea. Dacă pentru comentariu elevii sunt obligaţi să citească opera în întregime, în cazul textelor prevăzute pentru caracterizare generală, profesorul se mulţumeşte cu lectura fragmentară a acestora, pentru că elevii nu dispun de timpul necesar lecturii tuturor operelor, deşi ar fi de dorit.

În ceea ce priveşte *structura* acestei lecţii, trebuie căutate, în caracterizarea operei, câteva elemente prin care să se distingă de altele. Pe acestea se va axa desfăşurarea concretă a lecţiei. Sugerăm anumite puncte de sprijin, fără pretenţia de a fi singurele (în caracterizarea activităţii creatoare a unui autor):

- Scurtă caracterizare a epocii în care a creat scriitorul;
- Etapele mari ale activităţii creatoare;
- Crezul artistic al autorului;
- Genuri şi specii abordate;

- Originalitatea scriitorului, modalităţi artistice;
- Locul şi contribuţia scriitorului.

4. Lecţia – colaj

Noile programe şi manuale propun spre dezbatere cu elevii o mulţime de teme care nu se încadrează în ceea ce numim lecţie de gramatică sau de literatură. Ele nu au un conţinut concret şi restrâns de noţiuni, categorii etc. Mai degrabă conţinutul lor este difuz, trebuie adunat şi selectat din mai multe domenii, apoi sistematizat după câteva criterii didactice. Iată câteva subiecte de acest gen:
- Literatura şi alte arte;
- Cum prezentăm un eveniment cultural?
- Cum ne argumentăm opiniile într-o polemică?
- Cum scriem un eseu?
- Cum compunem o scrisoare de dragoste?
- Cum expunem oral o temă în faţa publicului?

Considerăm, din capul locului, că aceste lecţii au un pregnant caracter interdisciplinar şi nu pot fi încadrate în categoriile de lecţii devenite „clasice". Adică, lipsindu-le elementul constant – obiectul fundamental – (însuşire, fixare, recapitulare, evaluare), ele cumulează în procente diferite câte ceva din lecţiile obişnuite. Însă, cum şi ele „trebuiau să poarte un nume", noi le-am botezat „lecţii - colaj". În general, colajul este definit drept procedeu artistic care constă în „compunerea unui tablou prin lipirea laolaltă a unor elemente eterogene"[1].

Dacă în artele plastice „lipirea" e posibilă, în didactică termenul potrivit este „îmbinarea" unor elemente eterogene pentru a susţine o teză, un concept, un deziderat.

Pentru a ne convinge de viabilitatea unei „lecţii-colaj", am experimentat una, la clasa a IX-a, cu titlul:

Cum recunoşti o carte bună?*

• *Obiective operaţionale*: La sfârşitul lecţiei, elevii vor şti:
- să apeleze la câteva criterii sigure pentru selectarea unei cărţi bune;
- să lectureze diferenţiat cărţile alese;

---

* Lecţia a fost ţinută la clasa a IX-a (Liceul „Nicolae Bălcescu" din Cluj-Napoca, prof. Adela Fekete) de către studenta: Câmpean Georgeta-Iulia.

- să reţină esenţialul din cartea citită, în funcţie de influenţa ei asupra cititorului;

- să vadă în cartea citită un „model" sau un „mijloc" formativ care îl ajută pe tânăr „să crească spiritual";

- să ştie recomanda spre lectură o carte bună prietenilor, rudelor, celor apropiaţi, motivându-şi propunerea.

• *Tipul lecţiei*: Lecţie - colaj

• *Metode şi procedee didactice*: sondajul de opinie, conversaţia euristică, descoperirea, problematizarea, polemica, analiza, dezbaterea, sinteza;

Material bibliografic: Paul Cornea, *Introducere în teoria lecturii*, Editura Polirom, Iaşi, 1998: - Ancheta *României literare* pe tema: „Cum recunoaşteţi o carte bună?"[2]

Structura şi desfăşurarea lecţiei

Evenimentele instruirii **Activitatea profesorului**	**Activitatea elevilor**
1) *Captarea atenţiei şi comunicarea obiectivelor urmărite*: - Profesoara comunică elevilor (avertizaţi cu o săptămână în urmă) că vrea să afle: - ce fel de cărţi citesc elevii din cl.IX? - unde, cum citesc, din ce motive? - dacă toţi elevii posedă criterii de selectare şi în ce măsură sunt bune? - să „inventarieze" cărţile preferate de ei; - dacă elevii ştiu să citească diferenţiat, să rezume esenţialul din cărţile alese şi să le recomande convingător altora.	- Elevii notează obiectivele auzite şi-şi sistematizează fişele personale de lectură.
2) *Anunţarea şi dezbaterea temei*: „Cum recunoşti şi citeşti o carte bună?" a) *Explicarea titlului şi a modului de lucru*; b) *„Inventarul" cărţilor citite* în primul semestru al anului şcolar 2000/2001.	- Elevii enunţă titlul cărţilor citite şi spun din ce motive le-au plăcut sau nu.
3) *Dirijarea învăţării*: Din multele întrebări puse, reţinem:	- Din cărţile citite: - *Contele de Monte Cristo*

- Vă place să citiţi cărţi de literatură? - Ce fel de cărţi aţi citit în semestrul I? - Ele au fost sau nu recomandate de prof.? - Vă supraveghează cineva lectura? - Pentru ce genuri şi specii aveţi preferinţe? - Ce carte v-a marcat deosebit? - Când şi la ce cărţi vă întocmiţi fişe de lectură? - Ce vă determină să cumpăraţi o carte bună? - Ce aşteptaţi de la o carte? - Cine vă recomandă cărţile? - Enumeraţi motivele alegerii şi citirii cărţilor la vârsta voastră: *Constatările parţiale ale profesoarei*: - se citeşte poezie foarte puţin; - la fel cărţi de analiză psihologică; - unii elevi citesc numai cărţile obligatorii şi recomandate de profesori; - elevii fac fişe doar la cărţile citite obligatoriu;	- *La răscruce de vânturi* - *Mara* (Ioan Slavici), *Regele Ferdinand* (I. Scurtu), *Lorelei* (I. Teodoreanu), *Maitreyi* (Mircea Eliade), *Romeo şi Julieta* ş.a. - *Specii preferate*: - romane de dragoste - romane de aventuri - cărţi inspirate din istorie sau despre popoare dispărute; - Sunt recomandate de: profesori, părinţi, prieteni, bibliotecara, vânzătoarea. - dacă are acţiune gradată; - dacă autorul e cunoscut; - dacă ne solicită imaginaţia; - dacă personajele se aseamănă cu felul de a trăi al tinerilor de azi; - dacă coperta şi prefaţa sunt frumoase şi bune; - dacă i se face reclamă; - dacă a văzut întâi filmul după carte.
4) *Asigurarea feedback-ului*: - Profesoara prezintă sintetic opiniile scriitorilor din „Ancheta" revistei – *România literară*; - Îi invită pe elevi să aprecieze judecăţile şi confesiunile acestora privind tema: „Cum recunoaşteţi o carte bună?"	- Unele opinii se aseamănă cu ale elevilor; - Scriitorii citesc multe cărţi, dar nu cred că toţi îşi fac fişe; - Ei au mai multă răbdare şi nu se plictisesc aşa de repede.

5) *Concluziile profesoarei*:

- Fondul de lectură al elevilor este încă restrâns şi subordonat epicului; se caută acţiune, suspans şi personaje puternice;

- Preadolescenţii citesc multe romane de dragoste şi puţine S.F.

- Din părerile scriitorilor, profesoara reţine pentru elevi:

- cărţile citite te învaţă să-ţi faci prieteni;

- lectura te maturizează, îţi lărgeşte orizontul de cunoştinţe;

- cititul te obligă să-ţi petreci timpul cu folos;

- cărţile se citesc diferenţiat: - cele poliţiste, de aventuri, istorice, de dragoste se pot citi pe nerăsuflate, fără întocmirea fişelor; - marile romane şi eseuri, chiar poezia se citesc pe îndelete, întocmind fişe tematice.

6) *Temă pentru acasă*: Comparaţi o carte citită cu filmul făcut după ea şi remarcaţi diferenţierile (2p.)

După cum se observă, lecţia-colaj are caracter interdisciplinar pentru că elevii citesc şi valorifică aici nu numai cărţi de beletristică, ci şi de istorie, ştiinţifico-fantastice, cărţi inspirate din *Biblie*, toate prilejuindu-le cunoaşterea de sine etc. Vehicularea de informaţii diverse, de idei şi concepte îndepărtate unele de altele asigură (din partea elevilor) un procent sporit de interes şi atractivitate.

5. *Lecţia de recapitulare şi sinteză a cunoştinţelor de literatură*

Dacă comentariul literar urmăreşte să-i iniţieze pe elevi în tehnica lecturii (receptării) şi interpretării unor opere diverse, *sinteza* apare ca un imperativ în procesul de studiere a literaturii în şcoală, izvorâtă fiind din necesitatea de a încadra lucrările studiate într-un edificiu care este literatura (în cazul nostru, literatura română) în evoluţia şi conexiunile ei.

Oportunitatea sintezei este evidentă şi dacă avem în vedere caracterul formativ al învăţământului, vizând dezvoltarea la elevi atât a capacităţii de analiză, cât şi a celei de sinteză. De aici, necesitatea facilitării permanente a procesului de sinteză în lecţiile de comentariu literar şi organizarea periodică a unor lecţii de recapitulare şi sinteză, menite să încadreze într-un sistem cunoştinţele de literatură acumulate de elevi pe diverse căi: prin comentarea în clasă a unor opere, prin lectură particulară, prin lectura unor studii critice etc.

În studiul literaturii sinteza se impune atât în cadrul studierii unei opere (căci nu putem considera încheiat comentariul unui text beletristic fără consideraţii finale: concluzii, judecăţi de valoare, încadrarea tematică etc.), cât şi pentru studierea unui scriitor, a unei epoci, curent literar etc. sau literaturii române în dezvoltarea ei istorică.

Analiza şi sinteza apar (şi în cazul studierii literaturii în şcoală) ca două procese ale cunoaşterii care se presupun reciproc, aflate în raport dialectic, ca două acţiuni complementare. Dacă *analiza* încearcă să disece opera literară, să-i releve părţile componente în interacţiunea lor, *sinteza* presupune saltul calitativ, ridicarea pe o nouă treaptă a cunoaşterii.

Valorificând deprinderile de muncă intelectuală ale elevilor, aceste lecţii vor stimula capacităţile de evaluare şi de judecată estetică, precum şi capacităţile de reorganizare în structuri conceptuale noi a cunoştinţelor acumulate.

Indiferent dacă aceste lecţii sunt recapitulări periodice sau finale, pentru pregătirea şi desfăşurarea lor se recomandă următorul scenariu-cadru:

a) stabilirea temei de recapitulat, a planului, a bibliografiei şi anunţarea lor prealabilă;

b) desfăşurarea orei de recapitulare:

- se reia planul notându-se, distanţat, ideile pe tablă;
- se reactualizează materialul literar pe care elevii l-au revăzut sau pregătit;
- se dezvoltă, prin discuţie cu clasa, fiecare problemă în parte, se citesc referatele întocmite;
- se fac aprecieri şi evaluări asupra pregătirii şi dezvoltării temei;

c) se comunică planul şi bibliografia pentru tema următoare.

Recapitularea şi sinteza la lecţia de literatură vizează generalităţi de mai mică sau mai mare amploare, în funcţie de locul lor în sistemul de lecţii de literatură, de obiectivele propuse. Astfel, sinteza poate să se realizeze ca rezultat al comentariului unei opere. Aceasta deoarece „opera literară se integrează în istoria culturii printr-o includere a ideologiei în valoarea ei artistică, pe care cercetătorul, istoric sau critic literar (în cazul nostru profesorul ca dirijor al procesului de comentare, n.n.), trebuie să o explice ţinând seama de toţi factorii care o determină, externi sau interni, adică de ordin cultural în genere sau de ordin artistic în particular[3]. Astfel, la o lecţie având ca temă *O scrisoare pierdută – culme a dramaturgiei româneşti*, sinteza poate urmări: încadrarea operei în creaţia scriitorului, surse, filiaţii, afinităţi, locul ei în evoluţia literaturii dramatice, receptare critică şi în spectacol. La un alt nivel sinteza urmăreşte un aspect al creaţiei unui scriitor:

Nuvelistica lui I. Slavici, L. Rebreanu – ctitor al romanului românesc modern.

Cu caracter mai larg, sintezele urmăresc evidenţierea prezentării unei teme sau motiv la mai mulţi scriitori, paralel între creaţii aparţinând unor scriitori diferiţi, dezvoltarea unei specii literare, şcoli şi curente literare, dezvoltarea literaturii în anumite epoci, tipuri de personaje, modalităţi artistice etc.

Perspectiva adoptată în elaborarea sintezelor poate fi diversă: monografică, tematică, stilistică, privind evoluţia limbii literare, din perspectiva genurilor şi speciilor literare etc.

6. Problemele privind *verificarea şi evaluarea cunoştinţelor* sunt tratate separat în cap. XII.

Note:

1. *DEX*, ediţia a II-a, Univers Enciclopedic, Bucureşti, 1998, p.195.
2. Vezi *România literară*, nr.51-52 din 27 dec.2000-9 ian.2001, p.23-24-25
3. Eugen Todoran, *Structura artistică a operei şi istoria fenomenului literar*, în vol, „Metodologia istoriei şi criticii literare", Studii, Editura Academiei, Bucureşti, 1969.

XI. METODICA EXPRIMĂRII ORALE ŞI SCRISE

1. *Însemnătatea exprimării orale şi scrise*
2. *Actul „comunicării" din perspectiva lingvisticii*
3. *Exprimare orală şi retorică*
4. *Sugestii metodice privind redactarea textelor scrise*

1. Însemnătatea exprimării orale şi scrise

Exprimarea corectă, orală şi scrisă, a fost dintotdeauna şi este unul din dezideratele şcolii româneşti din toate epocile. Copiii vin la şcoală să se cultive, adică să-şi lărgească orizontul de cunoştinţe, să vorbească şi să scrie din ce în ce mai îngrijit, în spiritul limbii române literare. Astăzi, se spune mereu, tinerii trebuie să înveţe „să comunice". Comunicarea orală a luat un avans considerabil faţă de cea scrisă. Dacă în vechile manuale de limba română compunerile scrise ocupau un spaţiu privilegiat, astăzi ele sunt incluse în ceea ce programele claselor gimnaziale şi liceale numesc „Practica raţională şi funcţională a limbii. Comunicarea orală şi cea scrisă". Profesorii sunt „consiliaţi" cum să-i înveţe pe copii să se comporte în variate situaţii de comunicare, ţinând seama de cei şase factori ai acesteia, cum să realizeze o mulţime de „acte de vorbire", cum să susţină conversaţii, cum să redacteze diferite feluri de texte, cum să argumenteze o teză, cum să polemizeze ş.a.m.d.

Sigur, sunt lucruri folositoare, în spiritul vremii de acum, deci moderne. Însă, insistenţa cu care sunt recomandate de programe şi risipa de spaţiu din manuale pentru cunoştinţele legate de actul comunicării sugerează dăscălimi ideea neadevărată că numai acum, de câţiva ani, şcoala se bazează pe dialog, că, înainte, mai mult s-a „scris şi tăcut"!

Dacă, într-adevăr, în ultimii ani câteva promoţii de elevi s-au exersat în ipostazele comunicării orale îndeosebi, atunci cum se explică predilecţia acestora, după ce scapă din incinta şcolii, de „ţigănire" a limbii, de vulgarizare a exprimării?!

De aceea, în privinţa exprimării elevilor, profesorul va ţine seama de specificul limbii vorbite şi de nivelul acestora. Va insista asupra corectitudinii şi clarităţii exprimării, a neabaterii de la normele limbii literare. Cu mulţi ani în urmă, Tudor Vianu înţelegea prin cultivarea limbii „generalizarea treptată, în toate straturile societăţii, a deprinderilor de exprimare corectă, logică proprie şi decentă. Trebuie, în acelaşi timp, ca vorbitorul să manifeste în comunicările lui acea atitudine a unei sociabilităţi mai înalte, care îl împiedică să dea frâu liber formelor de limbă înjosite sau înjositoare, acelea care scot la iveală un fond uman primitiv sau vulgar. O greşeală de limbă nu este numai o abatere de la normele gramaticale, dar o încălcare a oricăreia dintre regulile nescrise de gândirea logică, de simţul literar, de civilizaţie în raporturile sociale... Acest vorbitor, când e cultivat şi are simţ literar, va ocoli deopotrivă exprimarea încâlcită şi improprie, clişeul inexpresiv, regionalismul trivial sau fonetismul alterat, tot ceea ce poate prilejui o apreciere negativă despre felul şi gradul culturii sale”[1].

Atât formele exprimării orale, cât şi cele scrise trebuie privite, în cazul elevilor, drept forme de fixare, de formare a unor priceperi şi deprinderi. Operaţiile de elaborare şi susţinere (a compunerilor, dizertaţiilor, textelor redactate) sunt tot atâtea instrumente de stimulare şi disciplinare a gândirii elevilor. Mintea lor se obişnuieşte să prelucreze corect şi, dacă se poate, creator cunoştinţele acumulate în orele curente, pentru a le reda într-o formă logică şi plăcută în „produsele” lor orale sau scrise.

În al doilea rând, compunerile (orale sau scrise) sunt mijloace eficiente de formare a deprinderilor de a comunica în mod nuanţat cu semenii, mijloace necesare obişnuirii cu o exprimare curentă, fluidă şi eficace. În acest proces, elevii învaţă treptat să distingă exprimarea consistentă de aceea sterilă, să aprecieze, după expresia veche a lui Buffon, naturaleţea şi severitatea stilului, să preţuiască spiritele cultivate.

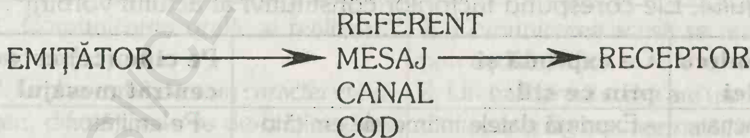
De orice natură ar fi, actele vorbirii şi compunerile scrise dezvoltă tendinţa spre sistematizare şi spiritul de observaţie al elevilor. „Ordinea eliberează gândirea”, spuneau latinii, şi acest principiu stă la baza oricărei activităţi intelectuale. Ei se vor convinge, fie pregătind intrarea în dialog şi susţinerea lui, fie schiţând planul unei compuneri, că nu e

suficient să posezi anumite informaţii despre un subiect luat din natură, din mediul social, din cărţile citite etc. Spiritul de observaţie se cultivă în strânsă legătură cu deprinderea de a verbaliza informaţiile culese, parcurgându-se triada: a observa, a asocia, a exprima.

Apoi, nu în ultimul rând, elaborarea produselor spirituale stimulează elevilor registrul afectiv, sensibilitatea, concretizată în reacţia lor subiectivă faţă de un gest omenesc deosebit, faţă de un peisaj, anotimp, personaj, tablou pictural, faţă de un roman ş.a. Datorită imaginaţiei şi sensibilităţii lor, tinerii trăiesc, atunci când sunt angajaţi într-o activitate prin care se exprimă pe ei înşişi, o stare de „eliberare", de „purificare", de „catharsis". Găsind, în aceste momente, modalităţile adecvate care exprimă într-o formă aleasă propriile idei şi sentimente, susţinerea orală a unei teze sau redactarea unei compuneri nu vor mai constitui „poveri" apăsătoare, ci, dimpotrivă, va fi o succesiune de stări de „eliberare" a trăirilor personale.

2. Actul „comunicării" din perspectiva lingvisticii

De multă vreme, actul „comunicării" a constituit, pentru lingvişti, un teritoriu al confruntărilor şi detalierilor. Cuvântul rostit şi scrisul, spun ei, sunt mijloace de adresare către altul. Participanţii trebuie să respecte nişte principii, reguli şi norme pentru ca intercomunicarea să fie logică, clară şi completă. Toate aceste componente ale comunicării sunt cuprinse pe larg în manualele şcolare, explicitate teoretic şi ilustrate mereu cu numeroase exemple accesibile pentru elevii de gimnaziu şi liceu. „Modelul" propus de R. Jakobson se află în paginile tuturor manualelor:



Elevii află, printre altele, că dialogul diferă în funcţie de context, de relaţiile dintre parteneri, de canal, de tema abordată şi de asistenţă. Ca să deosebească uşor dialogul „informal" de cel „formal", unii profesori întocmesc scheme de acest gen:

Tipuri de relaţie între interlocutori

a) de prietenie
de rudenie
↓
limbaj familiar
↓

<u>dialog informal</u> context familiar între prieteni, rude, persoane apropiate

↓

<u>limbajul folosit</u> colorat subiectiv afectiv

b) de serviciu
oficiale
↓
limbaj oficial
↓

<u>dialog formal</u> context public (oficial) între persoane distante, aflate în relaţii de serviciu

↓

<u>limbajul folosit</u> neutru obiectiv sobru

Profesorii trebuie să sondeze periodic dacă elevii stăpânesc noţiunile de limbă, limbaj, funcţiile limbajului, stil, exprimare orală/scrisă, denotaţie/conotaţie etc. Să ne oprim asupra noţiunii de limbaj şi a funcţiilor acestuia de care depind, în mare măsură, actele vorbirii şi compunerile scrise ale elevilor. Prin limbaj se înţelege „un sistem lingvistic mai mult ori mai puţin specializat în redarea conţinutului de idei specifice unei activităţi profesionale, unuia sau mai multor domenii din viaţa social-culturală, cum sunt arta literară, ştiinţa şi tehnica, filosofia, critica literară şi artistică, istoria, viaţa familială etc., care, toate, au ori tind să aibă, cuvinte, expresii şi reguli proprii de organizare, rezultate din diverse restricţii impuse limbii"[2].

În general, lingviştii moderni disting şase *funcţii speciale ale limbajului*. Ele corespund factorilor constitutivi ai actului vorbirii[3]:

Denumirea funcţiei	**Ce exprimă şi prin ce stil:**	**Pe cine (ce) este centrat mesajul**
1. Funcţia *expresivă* (emotivă)	- Exprimă datele intime ale emiţătorului (specifică poeziei lirice); - Stil artistic;	- Pe emiţător
2. Funcţia *conativă* (impresivă)	- Exprimă o adresare directă pentru a-l convinge pe destinatar, folosindu-se de imperativ şi vocativ; - Stil oficial administrativ:	- Pe destinatar

3. Funcţia *referenţială* (cognitiv)	- Exprimă o informaţie despre o a treia persoană; - Stil ştiinţific;	- Pe informaţia vehiculată e mesaj;
4. Funcţia *fatică*	- Exprimă interogaţii şi porunci; - Stil publicistic	- Pe funcţionarea canalului prin care se transmite mesajul;
5. Funcţia *metalinguistică*	- Exprimă tendinţa de clarificare a sensului; - Explică interlocutorului codul utilizat; - Formule: „vreau să spun că". – Nu îi corespunde un singur stil;	- Pe cod
6. Funcţia *poetică*	– Exprimă o re-creare a conţinutului prin asociaţii şi jocuri de cuvinte; - Accentul cade deopotrivă *pe ce* se spune prin mesaj şi pe *cum* se spune; - Stil artistic.	- Pe mesaj

Problema funcţiilor limbajului este una controversată. Însuşi R. Jakobson recunoştea că „diversitatea mesajelor nu constă în monopolul unei funcţii sau alteia, ci în diferenţele de ierarhie dintre ele. Structura unui mesaj depinde înainte de orice de funcţia predominantă"[4] . Aşadar, majoritatea actelor vorbite şi a textelor scrise pun în joc mai multe funcţii, chiar dacă una domină. Descoperirea de către elevi a acestora le înlesneşte înţelegerea multiplelor orientări ale unui text sau ale comunicării în general. Întrucât elevii din gimnaziu şi liceu se exprimă oral sau scris, este important pentru ei să deosebească cele două forme de comunicare.

Exprimare orală	Exprimare scrisă
1. Comunicarea orală se realizează prin codul sonor;	1. Comunicarea scrisă se realizează prin codul grafic;
2. Limba vorbită are un caracter eterogen, diferenţiindu-se de la o regiune la alta sub aspect fonetic, lexical, gramatical;	2. Limba literară scrisă are un caracter unitar, este riguros normată, încât cei care se folosesc de scris au obligaţia de a respecta normele stabilite, pentru a transmite corect un mesaj;
3. Limba vorbită are un caracter discontinuu şi alternativ, impus de utilizarea ei în dialog;	3. Cea scrisă are un caracter continuu şi linear;

4. Exprimarea vorbită se caracterizează prin spontaneitate și suferă de anumite imperfecțiuni;	4. Exprimarea scrisă este rezultatul unei elaborări conștiente și are mai multă precizie în comunicare;
5. Limba vorbită beneficiază de accesorii specifice comunicării orale: intonația, accentul, pauzele, mimica, timbrul vocii etc.	5. Cea scrisă beneficiază de regulile de ortografie și punctuație, care îi asigură corectitudinea;
6. Aspectul oral-literar al limbii apare în instituții de cultură, știință și educație, uneori în conversația curentă, respectând normele limbii literare;	6. Aspectul scris al limbii literare este prezent în opere beletristice, științifice, tehnice, publicistice etc.
7. Exprimarea orală exercită uneori presiuni asupra celei scrise pentru că în ea pătrund repede termeni neologici și inovații care vor fi sau nu acceptate în viitor.	7. Limba literară scrisă este un model de normare a exprimării, influențând direct comunicarea orală.

3. Exprimare orală și retorică

Actualele programe pentru clasele V-XII acordă o însemnătate și un spațiu sporit modalităților de exprimare orală a elevilor. Sfera acestora se lărgește de la o clasă la alta, încât la sfârșitul studiilor liceale, tinerii ar trebui, la nivelul comunicării orale:

- să susțină diferite tipuri de dialog;
- să comunice mesaje adaptate contextului, conținutului de comunicat, interlocutorului și scopului comunicării;
- să poată răspunde corect întrebărilor puse de interlocutori;
- să transforme un text dialogat în vorbire indirectă;
- să rezume (oral) un conținut literar, științific, narativ, descriptiv ș.a.m.d.
- să-și motiveze ideile prin raționamente logice și prin replici convingătoare;
- să-și susțină cu argumente plauzibile opiniile exprimate la mese rotunde, interviuri, colocvii, polemici etc.

În eșalonarea formelor orale de activitate s-a procedat, firesc, de la cele mai simple la cele dificile. Astfel copiii învață și exersează oral: *rezumatul*; *textul dialogat/monologat*; *dialogul formal/informal; monologul expozitiv/demonstrativ; comunicarea de tip narativ/descriptiv/dialogat; discursul* și *alocuțiunea; exclamația* și *interogația*

retorică; discuţia; masa rotundă, interviul, colocviul şi *polemica verbală*.

Toate acestea sunt definite şi ilustrate (în manuale) cu multe concretizări literare şi nonliterare, cu o sumedenie de reguli şi caracteristici pe care nu cred că elevii le ţin minte şi nici nu e necesar, pentru că accentul trebuie pus pe exerciţii de comunicare orală şi nu pe definiţii şi reguli. Altfel copiii sunt siliţi să înveţe, pe lângă gramatica normativă, şi o „gramatică" a comunicării! De aceea profesorii vor ţine seama că elevii de gimnaziu şi liceu învaţă limba maternă şi nu o limbă străină, deci ei se obişnuiesc să comunice oral înainte de a şti tot felul de reguli.

Pentru a se familiariza cu diferite forme ale comunicării orale, exemplele pe baza cărora elevii le învaţă trebuie alese cu pricepere. Astfel, pentru clasele a V-a şi a VI-a, când copiii învaţă „dialogul" ca mod de expunere, apoi transformarea „vorbirii directe" în „vorbire indirectă", textele cele mai potrivite sunt schiţele lui I. L. Caragiale: *Vizită...* şi *D-l Goe*, aşa cum au procedat autorii celor două manuale apărute la Editura Humanitas. În schimb, autorii manualului pentru clasa a VI-a (Ed. All Educational, 1998) au fost mai puţin inspiraţi apelând, pentru aceleaşi noţiuni, la un fragment din *Amintirile* lui I. Creangă, care este în primul rând un povestitor şi în al doilea rând un creator de replici scânteietoare, precum marele dramaturg.

Pe de altă parte, copiii trebuie să observe, din capul locului, că dialogul din operele literare este adeseori elaborat, ambiguu şi ironic (precum la I.L. Caragiale), pe când dialogul dintre E. şi R. în curtea şcolii, într-o librărie, în holul gării sau într-o staţiune turistică se caracterizează deopotrivă prin limpezimea, spontaneitatea şi sobrietatea exprimării. Exersând dialogul în cât mai variate situaţii de comunicare, copiii se vor obişnui să recunoască şi să utilizeze diferite *tipuri de replici*:

- unele sunt seci şi operative, interlocutorii grăbindu-se;
- altele sunt scurte, eliptice (de verbele de declaraţie), când emiţătorul doreşte să evite dialogul cu o persoană pe care nu o simpatizează;
- replicile succesive vor fi construite logic, cu enunţuri care se determină şi se completează unul pe celălalt;

- răspunsul la o succesiune de două-trei întrebări se poate transforma într-un „comentariu" oral, menit să argumenteze ideea enunţată doar de unul dintre interlocutori.

Pentru „fixare", elevii vor fi siliţi să caute în cărţile citite fragmente dialogate, având drept sarcină să le transforme în „vorbire indirectă". Iată un fragment din *Inimă de tată*, de I. Al. Brătescu-Voineşti (vol. *Întuneric şi lumină...*, 1957, p.127-128)

vorbire directă	**vorbire indirectă**	**verbe de declaraţie**
„-Mişule tată, ce ai tu? - Nimic. - Ţi-e grijă de examene? - Poate... - Tu ai ceva, fătul tatii... Încearcă să râdă: - Ha-ha! ştiu eu ce trebuie să fie: vreo fată... o păreche de ochi frumoşi rămaşi la Bucureşti.	Bătrânul tată al băiatului tăcut, Mişu, îl întreabă dacă are ceva, dacă este îngrijorat de examene ori se gândeşte la o fată frumoasă, rămasă în Bucureşti.	a întreba
- Ce idee! răspunde Mişu cu răceală. - Poate eşti bolnav, spune, fiul tatii, nu te sfii. Boala e lucru firesc... e rău să ascunzi.	Mişu îi răspunde tatălui, „cu răceală" şi cu „glas străin", că nu are nimic.	a răspunde
Şi faţă cu răspunsul băiatului făcut cu acelaşi glas străin: - N-am nimic... nimic... bătrânul zisese cu durere: - E păcat să te ascunzi de mine... e păcat...!"	Atunci, îndureratul părinte îi spune cu tristeţe că e păcat să se ascundă de tatăl său.	a spune a zice

Pentru corectitudinea exprimării, elevii trebuie să fie atenţi la folosirea verbelor de declaraţie: *a spune, a zice, a arăta, a adăuga, a preciza, a interveni, a întreba, a răspunde* etc.

De asemenea, în vorbirea directă, se mai folosesc anumite substantive, pronume, expresii (vorba ceea, când acolo, deodată etc.), care indică o atitudine sau o intervenţie în comunicare, elipsa unui verb de declaraţie (cum se vede la începutul dialogului reprodus).

Vorbirea indirectă se recunoaşte prin lipsa dialogului şi prin dependenţa de un cuvânt de declaraţie. În clasele a VII-a şi a VIII-a,

elevii vor constata existenţa aici, după cuvintele de legătură cunoscute (că, să, dacă, unde, care etc.) a completivelor şi atributivelor, subiectivelor, predicativelor şi diverselor circumstanţiale.

Morfologic, se observă schimbări în privinţa modurilor şi persoanelor. Persoanele I şi a II-a din vorbirea directă sunt transformate în persoana a III-a (în vorbirea indirectă), modul imperativ în conjunctiv, cazul vocativ în acuzativ sau dativ.

Sub raport stilistic, vorbirea indirectă nu mai are expresivitatea vorbirii directe, este adeseori uniformă şi neutră prin limbajul folosit, dar mai precisă şi mai sobră decât dialogul. Însă, când lipsesc verbele de declaraţie şi conjuncţiile, exprimarea devine „vorbire indirectă liberă" şi aparţine stilului artistic.

Concluzia profesorului va fi aceasta: stilul direct alternează cu cel indirect. Dacă din punct de vedere gramatical, diferenţa dintre ele este netă, conţinutul de idei poate rămâne acelaşi[5] .

* * *

Căpătând o pondere însemnată în programe şi manuale, exprimarea orală a facilitat, totodată, pătrunderea şi a unor cunoştinţe de retorică. Constantin Parfene argumenta din 1980 introducerea în şcoală a „retoricii moderne"[6] .

În manualele alternative s-au introdus anumite specii aparţinând retoricii: *alocuţiunea, discursul, exclamaţia şi interogaţia retorică, toastul*. Sigur, sunt mai multe, însă tânărul de astăzi trebuie să se slujească numai de acele cunoştinţe de retorică necesare pentru a-şi cizela expunerea orală a ideilor, pentru a deveni convingător. Disciplinarea discursului, arta argumentării şi a polemicii orale se însuşesc prin pregătire şi prin exerciţiu. Aşadar, ce cunoştinţe de retorică sunt trebuincioase absolventului de liceu?

În primul rând, el va şti că prin „retorică" se înţelege arta exprimării alese, folosită pentru a convinge un auditoriu. Cea dintâi definiţie a dat-o retorul antic Gorgias, după care retorica este creatoarea persuasiunii. Prin persuasiune se înţelege puterea sau capacitatea oratorului de a convinge pe cineva să accepte o teză, un principiu ori să acţioneze în direcţia propusă şi argumentată de vorbitor. În sens peiorativ, retorica este echivalată cu declamaţia lipsită de conţinut, de substanţă ideatică, ori cu discursul pompos şi afectat. Datorită

acestuia s-a născut cuvântul „retorism”, care înseamnă abuz de elemente retorice, de exprimare goală, de elocvenţă seacă.

Denumirea retoricii a fost dată de Antichitatea greco-romană, preluată de evul mediu şi apoi de moderni. Marii oratori din toate epocile au practicat elocvenţa sub forma discursurilor de diferite tipuri, iar alţi intelectuali au studiat această artă în multiplele ei manifestări, elaborând manuale de retorică şi impunând această artă ca disciplină de învăţământ până la sfârşitul secolului al XIX-lea.

În epoca modernă, termenul uzitat este cel de „neoretorică”. Cercetătorii moderni (Ch. Perelman ş.a.) fac deosebiri tranşante între:

Retorica clasică	**Neoretorica**
1. Situa în centrul preocupărilor pe orator (cu discursul său) şi pe auditor;	1. Este o teorie a structurilor argumentative care nu se limitează la discursul rostit şi nu are în vedere în special publicul larg;
2. Viza un auditor presupus ignorant, care trebuia convertit să adere la teza oratorului;	2. Vizează deopotrivă auditorul, interlocutorul şi cititorul concret: „ideea de orator” include şi pe aceea de „autor”, iar cea de „auditor” cuprinde şi interlocutorul unic-cititorul[7].
3. Era preocupată de „captatio benevolentiae”, de memorizarea discursului, de pronunţarea lui;	3. Respinge acele preocupări şi, în calitatea ei de teorie a argumentaţiei, analizează mijloacele de probare utilizate în ştiinţele umane, în drept şi filozofie.
4. Analiza structura compoziţională a discursului, precum şi forma lui artistică: limba şi figurile de stil, exagerând aspectele ornamentale.	4. Nu o interesează „ornamentele” discursului, care aparţin „Poeticii”, ci numai mecanismele logice ale argumentării.

Cercetătorii moderni preocupaţi de teoria argumentaţiei au constatat că, pe lângă raţionamentul bazat pe calcul (specific ştiinţelor exacte: 2 x 2 = 4), care este egal oriunde şi oricând, lucrurile stau altfel în domeniul opiniilor, credinţelor, în cel al plauzibilului şi al verosimilului. Tocmai pentru aceste domenii s-a constituit „neoretorica”. Ea completează demonstraţia silogistico-matematică. De aceea elevii de liceu vor reţine câteva deosebiri între:

Demonstrație	Argumentație
1. Se caracterizează prin „concizie" și „stringență", însă limitează actul comunicării la enunțarea adevărului „care era de demonstrat".	1. Are nevoie de expunere „amplă" și „persuasivă";
2. Se adresează unui „auditor ideal" și nu o interesează dacă adevărul demonstrat a fost înțeles și acceptat;	2. Solicită adeziunea unui „auditor real", capricios, cu idei preconcepute, care nu admite totdeauna evidența, de aceea actul comunicării intră obligatoriu în sfera ei de interes;
3. În demonstrație se are în vedere corectitudinea raționamentului.	3. În argumentație contează eficiența raționamentului, pentru că auditorul real trebuie să adere la teza expusă de orator și să acționeze în direcția dorită de acesta.

Aceste disocieri îi vor fi de folos dacă tânărul pătrunde cu mintea mecanismele argumentării. Aici cunoștințele de logică le vor completa și susține pe cele de retorică.

Întâi elevul va reține faptul că oratorii antici și moderni vroiau să convingă auditorul pe trei căi: pe cale „rațională", adică prin logica discursului; pe cale „intuitivă" sau senzorială, și pe cale „afectivă" sau sentimentală*.

Limitându-ne la calea rațională, tânărul va ști că oratorul recurge (în discursul său) la „argumente", la „dovezi" trecute prin prisma rațiunii, bazate pe judecăți drepte și exprimate prin propoziții. Operația mintală prin care se află un adevăr din alte adevăruri, stabilite de judecăți anterioare, a căpătat denumirea de „raționament" sau „silogism", format din două premise și o concluzie. De exemplu:

a) Filosoful este un intelectual care și-a închegat un sistem propriu de gândire;

b) Lucian Blaga a elaborat un astfel de sistem;

c) Deci Lucian Blaga este un filosof.

Bineînțeles, oratorul nu trebuie să fie rigid, făurind tot felul de silogisme, ci argumentarea să o treacă mereu prin prisma dreptei

---

* „Omiletica" sau elocvența de amvon adaugă și calea „supranaturală", realizată prin „minuni". De ex. „minunea" de pe drumul Damascului, săvârșită de Isus Hristos pentru Sf. Pavel.

rațiuni spre a forma convingeri exprimate într-o formă coerentă și cuceritoare.

Există mai multe feluri de argumente, clasificate după diverse criterii. Pentru elevii de liceu sunt suficiente cele construite după modelul logicii:

Denumirea argumentului	Cum este construit și ce mesaj transmite	Exemple
1. Argumentum ad hominem	Aduce dovezi din spusele oratorului (adversar sau interlocutor);	M. Kogălniceanu reproduce într-un discurs din 1862 judecata anterioară a lui Barbu Catargiu: „Totul pentru țară, nimic pentru noi". „Cu vorbele acestea ai subscris o politică la adresa țării. Azi a venit ziua scadenței". Barbu Catargiu era mare moșier și se opunea împroprietăririi țăranilor!
2. Argumentarea disjunctivă	Enumeră două judecăți din care, prin excludere, numai una se poate realiza;	Ori ne modificăm legislația pentru a fi acceptați în organismele occidentale, ori o păstrăm pe cea veche și atunci rămânem „balcanici"!
3. Argumentum per absurdum	Constă în admiterea formală a unui raționament fals sau a unei premise false, ca după aceea să i se arate falsitatea;	- Legea veche trebuie abolită; - *Decalogul* face parte din legea veche; - Deci *decalogul* trebuie abolit!
4. Dilema	Este un raționament cu două premise contradictorii care duc la aceeași concluzie falsă.	Când a fost distrusă Biblioteca din Alexandria, unde se păstrau manuscrisele Antichității, a fost rostită dilema istorică: „Dacă scrierile Bibliotecii contrazic Coranul trebuie distruse ca periculoase, iar dacă nu-l contrazic, trebuie de asemenea distruse ca inutile".

Cu privire la ordonarea şi gruparea argumentelor într-un discurs, latinul Quintilian afirma că ele „vor fi orânduite cum o cere raţiunea fiecărei cauze aparte, cu o singură excepţie şi anume: cuvântarea să nu meargă descrescând de la argumentele mai puternice la cele mai slabe"[8].

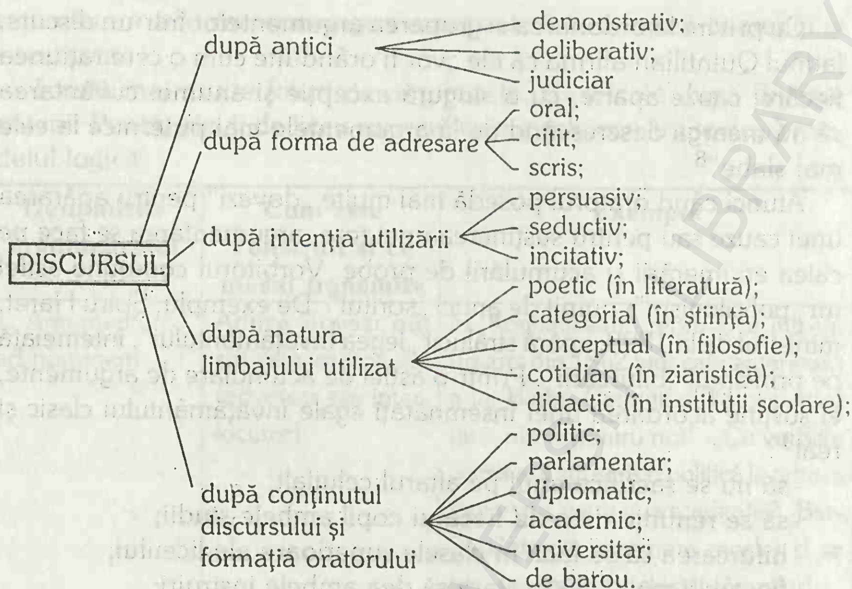
Atunci când oratorul posedă mai multe „dovezi" pentru apărarea unei cauze sau pentru susţinerea unei teze, argumentarea se face pe calea enumerării şi acumulării de probe. Vorbitorul compune astfel un „polisilogism", numit de antici „soritul". De exemplu, Spiru Haret, ministrul de la 1898, apără strălucit „legea Învăţământului", întemeiată pe principiul „bifurcării". Printr-o astfel de acumulare de argumente, el susţine acordarea unei însemnătăţi egale învăţământului clasic şi real[9]:

- să nu se sacrifice unul pe altarul celuilalt;
- să se renunţe de a da fiecărui copil ambele studii;
- bifurcarea să se facă în clasele superioare ale liceului;
- fiecare liceu să fie în stare să dea ambele instruiri;
- bifurcarea realizează astfel o economie de muncă şi de bani.

De asemenea, profesorii de liceu vor atrage atenţia elevilor să se ferească de înmulţirea peste măsură a argumentelor, pentru că o astfel de manieră riscă „să nu dovedească nimic".

Întreaga argumentare şi rostirea discursului ţine de calităţile pe care trebuie să le aibă un bun orator. În acest sens, conform dictonului latin: „Poeta nascitur, orator fit", Cicero afirma: „Unui orator însă trebuie să-i pretindem ascuţimea de minte a logicianului, cugetarea filosofului, exprimarea aproape a poetului, memoria juristconsultului, vocea tragedianului şi, aş zice, gesturile unui actor celebru"[10].

Probabil că numai Cicero întrunea calităţile amintite, însă tânărul care se instruieşte trebuie să reţină adevărul următor: talentul vorbitului se vede sub toate aspectele, în discursul rostit la tribună. Tratatele de retorică definesc „discursul" drept specie a genului oratoric, care constă într-o expunere făcută în faţa unui auditoriu, pe diferite teme: politice, juridice, morale, literare etc. Discursurile sunt de diferite feluri şi în funcţie de diferite criterii:



În epoca modernă, sfera termenului de discurs s-a lărgit, înţelegându-se orice expunere metodică, indiferent de forma ei orală sau scrisă. De exemplu:

- *Discursul despre metodă* al lui Descartes;
- *Discurs asupra istoriei universale*, de Bossuet;
- *Discurs despre stil* al lui Buffon.

În legătură cu *structura discursului*, tratatele de retorică disting şase părţi ale acestuia.

Algoritmului discursului

Denumirea componentelor	**Conţinutul şi dimensiunea fiecăreia**
1. *Exordiul* sau partea introductivă;	1. Are menirea să pregătească auditoriul, făcându-l favorabil (captatio benevolentiae), binevoitor, atent şi dispus să asculte tema enunţată;
2. *Propoziţiunea* sau formularea temei discursului;	2. Formularea temei se va face în termeni scurţi, precişi şi clari. Ex. Bossuet: „Vorbind de moartea unui singur om, eu voi arăta caducitatea a toată mărirea omenească!"

3. *Diviziunea* sau partiţiunea	3. Consta în comunicarea părţilor mari ale discursului, pentru ca auditorul să poată urmări cu uşurinţă tema tratată şi oratorul să nu se abată de la problematica abordată;
4. *Naraţiunea*	4. Este partea centrală a discursului în care oratorul dezvoltă tema şi confirmă cele enunţate prin exordiu şi propoziţie. Naraţiunea trebuie să aibă trei calităţi principale: să fie „concisă", „clară" şi „verosimilă";
5. *Argumentaţia* sau confirmarea probelor, respingerea părţii adverse;	5. Este operaţia retorică în care se susţine şi se întăreşte tema tratată cu dovezi şi probe temeinice. Oratorul va face apel la normele gândirii logice;
6 *Peroraţia* sau concluzia discursului.	6. Este partea finală a discursului în care oratorul face o recapitulare, pentru a convinge definitiv auditorul şi pe judecători de justeţea şi adevărul spuselor sale. De obicei, peroraţia este formulată prin sentinţe şi figuri de stil. De exemplu: - Concluzia grecului Lysios în discursul contra lui Eratosthene: „Am spus; aţi auzit; cunoaşteţi cauza; pronunţaţi-vă". – Peroraţia lui N. Iorga rostită la sfârşitul unui discurs din 1916: „Vom fi iarăşi ce am fost, şi mai mult decât atât!"

Bineînţeles, oratorii de astăzi nu mai sunt preocupaţi de aceste faze ale discursului şi nici de exprimarea aleasă, ci de credibilitatea celor afirmate. De aceea unii parlamentari vorbesc adeseori la tribună fără să ştie că ţin un discurs, întrucât nu cunosc nimic din arta elocinţei.

Relativ la metodica predării acestor cunoştinţe de retorică, recomandăm calea inductivă (asemănător formării noţiunilor de teorie literară), adică familiarizarea întâi cu discursul, dizertaţia, toastul etc. unei personalităţi cunoscute, apoi definirea noţiunii corespunzătoare de retorică. Aşa au procedat autorii manualului de *Limba şi literatura română* pentru clasa a X-a (Editura Petrion, 2000, p.232), care au pus în pagină un discurs al lui M. Kogălniceanu, pentru ca elevii să-l citească şi să-l interpreteze, abia apoi sunt relevate componentele discursului ca specie a genului oratoric. În schimb, autorii manualului de *Limba română* pentru clasa a VIII-a (Ed. Humanitas Educaţional, 2000, p.218) au fost neinspiraţi atunci când, dorind să ofere pentru noţiunea de „alocuţiune" un text adecvat, au extras fragmente din spusele personajelor lui I. L. Caragiale din *O scrisoare pierdută*. Deci.

învăţarea, în concepţia lor, începe cu „modele" negative, apoi cu cele pozitive! Ori, din punct de vedere metodic se procedează invers. Fiind vorba de o noţiune aparţinătoare artei oratorice, se supune întâi dezbaterii un exemplu din această artă, apoi se trece la comparaţii, disocieri cu exemple din domenii învecinate.

În principiu, fiecare orator îşi construieşte discursul printr-un mod propriu de argumentare, năzuind pentru auditorul său: a instrui (docere), a emoţiona (movere) şi a plăcea (flectere) – adică, oratorul convinge prin argumente, place prin moravuri şi emoţionează prin pasiuni. Aşadar profesorul va oferi elevilor săi câteva criterii de analiză şi evaluare a discursului oratoric:

- dacă oratorul a ştiut bine ce e de probat: ce teză, cauză etc;
- dacă a înlăturat argumentele dubioase ale părţii adverse;
- dacă a manifestat reţinere în a dovedi lucruri ştiute sau anterior dovedite;
- dacă a ales probele pentru a convinge, a ilustra şi a mişca auditorul;
- dacă s-a limitat la atâtea probe câte erau necesare;
- dacă a ocolit cu tact argumentele care se puteau întoarce împotriva oratorului însuşi;
- dacă a aşezat probele în discurs pentru a se sprijini reciproc şi a contribui la simetria şi gradarea problematicii;
- dacă frazarea a fost adecvată momentelor discursului;
- dacă au fost folosite cu eficienţă figurile retorice* .

4. Sugestii metodice privind redactarea textelor scrise

Compunerile scrise au o lungă tradiţie în şcoala noastră. Profesorii le-au experimentat şi îmbunătăţit mereu. De aceea, probabil, s-au scris cele mai bune lucrări de metodică în legătură cu ele, dintre care amintim, în ordinea apariţiei: *Compunerile corespondenţă şi cu destinaţie oficială* (1979) de Vasile Teodorescu; *Compoziţiile în şcoală* (1980) de Constantin Parfene; *Cum se scrie un text* (2000) de Andra Şerbănescu.

---

* Invocaţia, interogaţia, exclamaţia retorică; prolepsa, preteriţiunea, recriminaţiunea, concesiunea, reticenţa, ironia, sarcasmul ş.a.

Compunerea de acest gen este introdusă în clasele primare. Este precedată de lecţii de dezvoltarea vorbirii şi apoi folosită ca exerciţiu de exprimare corectă şi frumoasă. Când vin în clasa a V-a, copiii au un limbaj sărac, cu frecvente improprietăţi de vocabular, cu pronunţări marcate regional şi familiar. De aceea accentul se va pune, în primele ore de compunere, pe exprimarea corectă a elevilor. Acum ei învaţă cum se întocmeşte un *rezumat*, o compunere după un plan simplu sau dezvoltat, învaţă cum să pregătească şi să elaboreze părţile acesteia, fazele redactării ei.

Paralel cu studiul textelor literare din manuale, elevii se deprind să întocmească în scris *compuneri de tip narativ, descriptiv, dialogat, analize* de texte literare, *referate, sinteze* şi *recenzii, paralele* şi *eseuri* etc. Deşi punctul de plecare şi lexicul din lectura studiată stau adeseori la baza compunerilor amintite, elevii trebuie dirijaţi să se detaşeze de „tirania" modelului oferit de manual, pe care nu-l pot egala.

Tot în clasele gimnaziale copiii redactează compoziţii care au la bază fie observarea unui peisaj din natură, fie un tablou pictural, fie o ilustraţie din manual. Pregătirea unei astfel de compuneri are un specific aparte. Întâi, elevii vor fi îndrumaţi să observe şi să comenteze oral tabloul respectiv pe cele trei planuri: prim-planul, planul secund şi fundalul. Apoi să fie atenţi la coloritul fiecăruia, la raportul între lumină şi umbră. Abia după aceste operaţii de pregătire, vor trece la sistematizarea informaţiilor culese într-un plan al viitoarei compoziţii.

Altă categorie o formează compunerile cu „destinaţie oficială", atât de utile viitorilor profesionişti din diverse domenii. Elevii din gimnaziu şi liceu învaţă cum să redacteze o *cerere*, o *scrisoare*, un *proces-verbal*, un *curriculum vitae*, un *memoriu* de activitate etc. Sigur, limbajul în care vor fi redactate trebuie să fie precis şi sobru, structura lor să se distingă prin înşiruirea logică a ideilor şi argumentelor, formulele de adresare să fie succinte, pentru a convinge persoana sau instituţia căreia îi sunt adresate. Prin limbajul folosit, aceste compuneri ţin de stilul administrativ.

Pe de altă parte, elevii îndrăgesc în preadolescenţă şi adolescenţă „stilul epistolar", redactând anumite compuneri sub forma *telegramei, cărţii poştale* şi *scrisorii*. Aceasta poate fi *familială, amicală,* de *felicitare,* de *dragoste*, de *condoleanţe* etc. *Scrisoarea literară* are un statut aparte. Ea depăşeşte cadrul strâmt al corespondenţei private.

adresându-se unui public mai larg şi având deliberat atributele beletristicii. Exemple strălucite sunt „scrisorile” lui Ion Ghica adresate lui V. Alecsandri sau cele trimise de Duiliu Zamfirescu lui T. Maiorescu.

În vecinătatea scrisorii literare se află *jurnalul* cu caracter intim, pe care unii adolescenţi îl ţin pe ascuns, exemplul lui T. Maiorescu şi al altor fiind contagios.

Profesorul va atrage atenţia elevilor asupra faptului că, în general, corespondenţa publică şi privată, jurnalul şi curriculum vitae constituie surse valoroase de documentare, oferind informaţii asupra vieţii şi preocupărilor unor mari personalităţi. Ele explică fie geneza unor opere, fie unele procese de conştiinţă, atitudini, pasiuni ori chiar slăbiciuni omeneşti[11]. Spre deosebire de compunerile cu destinaţie oficială, compoziţiile-corespondenţă scapă de sub canoanele stilului administrativ şi capătă pecetea personalităţii celui care scrie astfel de texte.

Un loc aparte în practica profesorului îl ocupă compunerile *semilibere şi libere*, când elevul scapă de sub tirania modelelor, imaginaţia desfăşurându-se fără oprelişti de nici un fel. Titlul acestor compuneri este puţin mai dezvoltat sau este lăsat la opţiunea elevilor, după ce într-un enunţ se precizează obiectivul principal urmărit. De exemplu: „Descrieţi sau povestiţi cea mai plăcută amintire (reală sau imaginată) din vacanţa de primăvară”. Precizaţi locul, timpul şi persoanele de care se leagă amintirea; conţinutul ei se va încheia astfel: de aceea voi ţine minte multă vreme vacanţa de primăvară din anul 2001”.

Cu privire la metodica elaborării compunerilor scrise, profesorul îi va obişnui pe elevi cu parcurgerea unor „etape”, numite într-un fel de retorica tradiţională şi altfel de didactica modernă, după cum se vede mai jos.

Pregătirea şi redactarea textelor scrise

(succesiunea operaţiilor)

Tradiţional	**Modern**
1. *Etapa înţelegerii filologico-semantice* a enunţului constă în alegerea şi formularea subiectului compunerii, care depinde de cunoştinţele elevilor, de experienţa, aptitudinile şi preferinţele lor;	1. *Momentul găsirii subiectului pentru un text scris* este o etapă a „dialogului” cu propria persoană, când trebuie ales un subiect care se cere stăpânit, controlat şi aprofundat, restrâns ca dimensiune, pentru a evidenţia ceva nou pentru cititor;

2. *Invenţiunea* este etapa documentării şi căutării ideilor, pentru a răspunde la subiect. Elevii consultă texte literare şi ştiinţifice, dicţionare, lucrări de critică, apelează la propriile lecturi, observă mediul ambiant, „citesc" un tablou pictural etc. Informaţiile culese le subordonează unei idei sau viziuni proprii.	2. *Încadrarea în subiect* presupune iniţial o acumulare de material clasificat, sintetizat pentru a argumenta propriul punct de vedere. Încadrarea în subiect înseamnă apoi eliminarea informaţiilor inutile şi păstrarea ideilor relevante pentru felul cum a fost formulat subiectul.
3. *Dispoziţiunea* sau etapa întocmirii „planului" necesar pentru redactarea compunerii. *Introducerea* va fi legată organic de cuprinsul textului. Se va evita introducerea convenţională. Ea va ocupa a şasea parte din compunere. *Cuprinsul* va reflecta esenţialul temei alese. În *încheiere* se vor evita ideile noi, în favoarea concluziilor şi impresiilor personale. Planul va fi unitar prin proporţionalitatea părţilor.	3. *Apariţia ideilor „originale"* este determinată de apelul la memorie şi imaginaţie, la lecturi şi materialele documentare. Toate mijlocesc „explozia de idei" care se cer notate pentru a nu se pierde când mintea intră în „momente de pauză". Vor fi reţinute „cuvintele-cheie" în jurul cărora se încheagă conţinutul semantic al textului. 4. *Reţeaua* (pânza de păianjen, engl.*Web*) este un moment al descoperirii ideilor şi al legăturilor dintre ele. Ideile se asociază, se evocă unele pe altele. Dispunerea lor în formă de „reţea" evidenţiază legăturilor dintre ele, modul cum se generează una pe cealaltă, observându-se mai bine relaţiile lor;
4. *Elocuţiunea* sau *stilizarea* este etapa redactării propriu-zise a textului. Elevii vor folosi un vocabular adecvat subiectului ales, vor respecta normele gramaticale, ortografice şi de punctuaţie, vor adopta un stil potrivit temei, vor utiliza cu măsură neologismele, ocolind clişeele verbale. Astfel elevii se vor convinge singuri că vor compune bine atunci când sunt stăpâni pe subiect, când gândesc profund şi ideile se succed în lanţ continuu, când stilul devine vioi şi susţinut, precis şi simplu.	5. *Redactarea liberă a textului* (pe ciornă) constă în notarea spontană a ideilor, înşirate aşa cum apar, fără o ordine prestabilită, fără situarea lor în raporturi logice. Scrierea liberă a textului face trecerea de la starea de aşteptare, de căutare a ideilor, spre redactarea propriu-zisă. Pe ciornă se face planul lucrării, se stabileşte „teza", unele idei sunt dezvoltate, altele doar schiţate, se prefigurează conţinutul lucrării. 6. *Revizia textului* constă în eliminarea, adăugarea sau inversarea unor părţi, fraze, propoziţii, în corectarea erorilor de natură lexicală, gramaticală, stilistică etc. 7. Redactarea textului în „formă finală" (cu scris lizibil), la calculator[12].

Cu privire la corectarea şi notarea compoziţiilor, a textelor scrise în general, vezi cap.XII: „Evaluarea performanţelor şcolare" din prezenta carte.

Note:

1. Tudor Vianu, *Răspuns la o anchetă în problema cultivării limbii*, în revista „Limba română", 1960, Nr.1, p.35-36.
2. I. Coteanu, *Stilistica funcţională a limbii române. Stil, stilistică, limbaj*, Bucureşti, Editura Academiei, 1973, p.45.
3. Vezi I. Coteanu, *op. cit.*, p.77-79 şi Constantin Parfene, *Compoziţiile în şcoală – aspecte metodice*, Bucureşti, E.D.P., 1980, p.12.
4. Apud I. Coteanu, *op. cit.*, p.77.
5. Apud Gh. Bulgăre, *Limba română. Sintaxă şi stilistică*, Bucureşti, E.D.P., 1968, p.132-134.
6. Vezi C. Parfene, *Compoziţiile în şcoală, op. cit.*, p.23.
7. Apud Vasile Florescu, *Retorica şi neoretorica, geneză, evoluţie, perspective*, Bucureşti, Editura Academiei, 1973, p.189.
8. Quintilian, *Arta oratorică*, I, Bucureşti, Editura Minerva, 1974, p.89.
9. Vezi mai pe larg chestiunea în: Vistian Goia, *Elocinţă şi parlamentarism*, Presa Universitară Clujeană, 1997, p.41-46.
10. Cicero, *Opere alese*, Vol.II, Ed. Univers, Bucureşti, 1973, p.51.
11. Vezi exemplele de „scrisori" incluse în cartea lui Vasile Teodorescu, *Compunerile corespondenţă şi cu destinaţie oficială*, Bucureşti, E.D.P., 1979, p.102 şi urm.
12. Pentru viziunea modernă a pregătirii şi scrierii textelor, am adoptat „etapele" prezentate pe larg de Andra Şerbănescu în cartea sa: *Cum se scrie un text*, Iaşi, Editura Polirom, 2000, 260 p.

XII. EVALUAREA PERFORMANŢELOR ŞCOLARE

1. *Funcţiile şi formele evaluării*

Pe lângă termenii mult uzitaţi de *apreciere* şi *notare* a performanţelor şcolare s-a impus, în ultimul timp, termenul de *evaluare*. Dacă primii termeni se referă la cunoştinţe de limbă şi literatură, evaluarea are în vedere deopotrivă cunoştinţe, capacităţi mintale, grad de inteligenţă, priceperi, deprinderi, abilităţi de transfer, cu alte cuvinte, puterea de a instrumenta noile achiziţii în situaţii diferite şi variate.

Aprecierea tradiţională era subiectivă şi neomogenă. De aceea, pentru înlocuirea ei cu o examinare ştiinţifică integrală, sistematică, omogenă şi obiectivă, s-a născut o nouă tehnică a evaluării, prin aşa-numitele teste docimologice. Docimologia este disciplina care se ocupă cu studiul sistematic al examenelor şi concursurilor, în scopul îmbunătăţirii condiţiilor şi structurii acestora. Cel care a iniţiat primele cercetări ştiinţifice în problema examinării şi notării a fost psihologul H. Pieron, în 1922. El a dat numele noii discipline, *docimologia,* după cuvintele din limba greacă: *dokime* (= probă, examen, încercare), *dokimaze* (= examinez) şi *logos* (= ştiinţă, studiu). Aşadar, docimologia este ştiinţa despre probe şi examene. În sfera docimologiei didactice intră „studiul sistematic al examenelor, analiza ştiinţifică a modurilor de predare, a variabilităţii notării la examinatori diferiţi şi la acelaşi examinator, a factorilor subiectivi ai notării precum şi a mijloacelor menite să contribuie la asigurarea obiectivităţii examenului"[1].

În general, se admite că prima funcţie a evaluării constă în măsurarea randamentului şcolar, a progresului realizat de elevi, conform programei analitice, obiectivelor fixate pentru un capitol, disciplină, ciclu de învăţare etc. Aşadar, vor fi evaluate rezultatele şcolare, perfor-

manţele sau „produsele" elevilor, din care se văd anumite interese, atitudini, capacităţi.

În al doilea rând, evaluarea comportă şi o valoare motivaţională sigură. Se ştie că există o corelaţie între ascultarea periodică la lecţii şi atingerea performanţelor şcolare la orice disciplină. Marii psihopedagogi chiar afirmă: „Ar fi cu totul nerealist să ne aşteptăm ca elevii să înveţe cu regularitate, sistematic şi conştiincios în absenţa unor examinări periodice" [2].

Sigur, motivele învăţării pot fi determinate de obiectul preferat, de profesorul îndrăgit, de teama de eşec ori, dimpotrivă, de dorinţa de succes, de un examen apropiat etc. Apoi, succesele obţinute la şcoală devin, treptat, nişte pârghii pe care se clădeşte imaginea de sine a elevului, autoaprecierea, la care se adaugă „portretul" conturat de profesorii clasei, care influenţează, într-un fel sau altul, statutul elevului respectiv, pentru că notele obţinute sunt considerate drept „note de inteligenţă".

Rezultatele evaluării devin „factori de reglare a activităţii" [3]. Pentru elevi, ele constituie indicii de dozare a eforturilor de învăţare, „avertismente" de remediere a lacunelor şi repere stimulatve pentru aspiraţii viitoare. Pentru profesori, evaluarea le indică gradul de sistematizare a materialului predat, obiectivitatea criteriilor de selectare a modalităţilor de predare–învăţare precum şi erorile comise în derularea actului didactic. Pentru părinţii elevilor, evaluarea le oferă date clarificatoare cu privire la potenţialitatea intelectuală a propriilor copii, de multe ori le „corectează" imaginea subiectivă pe care o aveau asupra lor, sugerându-le anumite criterii de remaniere a convingerilor şi speranţelor pe care le aveau până atunci.

Pentru fiecare profesor examinator trebuie să fie limpezi *obiectivele de evaluare** a căror formulare va uşura alegerea celei mai potrivite forme de examinare, precum şi desfăşurarea propriu-zisă a acestora. Aceste obiective vor fi formulate corect dacă ele indică:

– comportamentul pe care elevii trebuie să-l demonstreze = *ce?*
– în ce condiţii se produce acest comportament = *cum?*
– nivelul de performanţă = *cât?*

Sigur, profesorul va fi conştient, apoi, de *activităţile de învăţare* practicate, construite în funcţie de experienţa concretă a elevilor, de

*Pentru celelalte *obiective* vezi capitolul II din prezenta carte.

capacităţile lor mintale şi utilizând strategii didactice adecvate contextelor diferite de învăţare. În acest sens, H.J. Sullivan găseşte şase situaţii de învăţare, vizibile în comportamentul elevilor: *identificarea, denumirea, descrierea, construcţia, ordinea* şi *demonstraţia.* Noi înşine ne-am ocupat, în capitolele precedente, de ipostazele învăţării descoperind la disciplinele noastre: *identificarea, opoziţia, corelaţia, transferul* ş.a.m.d., cu efecte concrete în comportamentul elevilor.

Pe de altă parte, evaluarea este o relaţie de *feed-back* care înlesneşte profesorului readaptarea activităţii de predare şi elevului să-şi reajusteze modalităţile de învăţare şi comportamentul. Evaluarea nu se confundă cu notarea. Ea trebuie deopotrivă să sancţioneze eroarea şi să-l determine pe elev să înţeleagă motivele lacunelor descoperite.

Asemănător altor discipline şcolare, în studiul limbii şi literaturii române se practică mai multe tipuri de evaluare: *iniţială* sau *predictivă*, de *progres* sau *formativă* şi *finală* sau *sumativă.*

*Evaluarea predictivă** este întrebuinţată la începutul fiecărui ciclu de instruire: la început de capitol, semestru, an şcolar etc. Scopul ei este identificarea lacunelor existente în informaţia şi competenţa elevilor la nivel de performanţă şcolară şi pentru a stabili măsurile care se impun pentru corectarea şi instruirea fiecărui elev în parte. Acest tip de examinare a căpătat şi denumirea de evaluare *diagnostic,* întrucât înlesneşte profesorului să identifice competenţele dobândite de elevi şi să-i indice profesorului căile de urmat.

*Evaluarea formativă** este folosită pe tot parcursul instruirii, pe bază de teste care conţin sarcini prevăzute în şi prin obiectivele operaţionale curente. Scopul ei este de a regla ritmul instruirii şi de a preveni ivirea unor lacune. Ea vizează nu numai nivelul general al clasei, ci pe fiecare elev în parte, determinându-l să conştientizeze atât reuşitele, cât şi erorile, în raport cu itemele pe care le-a avut de rezolvat.

*Evaluarea sumativă*** este practicată periodic, la încheierea semestrelor sau a unui an de studiu. Scopul ei principal este de a testa nivelul instruirii şi posibilităţile de vehiculare a noţiunilor, cunoştinţelor şi competenţelor însuşite. Ea este un *bilanţ final* care-l îndreptăţeşte pe elev să fie admis într-un eşalon (clasă, ciclu, profil) superior de instruire.

---

* Vezi „Testele de evaluare" de la sfârşitul acestui capitol.
** Vezi „Testele" de evaluare de la sfârşitul volumului.

Alături de aceste tipuri de evaluare, devenite „clasice", au apărut şi alţi termeni care acoperă, în bună parte, conţinutul celor trei forme de evaluare prezentate mai sus. De pildă: evaluarea *internă* şi *externă*, ambele fiind sumative. Cea internă se realizează în fiecare şcoală, itemii fiind propuşi de profesorii şcolii din catedrele de specialitate sau din comisiile metodice. Evaluarea externă se desfăşoară sub forma unor testări cu caracter naţional (examen de capacitate, de bacalaureat, olimpiade etc).

Indiferent de evaluarea practicată, rezultatele vor fi apreciate cu note calculate pe baza punctajelor obţinute pentru fiecare „item" stabilit. De asemenea, rezultatele obţinute vor fi confruntate cu obiectivele propuse. Aceasta pentru a constata ce ştie să facă elevul cu cunoştinţele însuşite şi la ce performanţe a ajuns într-o disciplină sau alta.

2. Tehnica elaborării şi aplicării testelor docimologice

În elaborarea testelor docimologice, profesorul va adopta o anumită tehnică, parcurgând câteva etape sau faze obligatorii.

a) Întâi va proceda la *stabilirea perioadei de examinare* asupra capitolului din programă ce urmează să fie verificat. Aceasta pentru a avea un conţinut ştiinţific şi logic bine conturat şi unitar. Pentru profesor trebuie să fie clar că testul este o formă superioară de examinare faţă de metodele tradiţionale: „ascultare", „extemporalul", „teză". Testul este „o probă definită, implicând o sarcină de îndeplinit, identică pentru toţi subiecţii examinaţi, cu o tehnică precisă pentru aprecierea succesului sau eşecului sau pentru notarea numerică a reuşitei" [4].

De pildă, după încheierea studiului monografic „Mihai Eminescu", la clasele liceale, se poate proceda la o evaluare formativă a cunoştinţelor elevilor, elaborând teste sub forma unor cerinţe (sarcini) de genul celor de mai jos:

– Precizaţi momentele-cheie din viaţa şi activitatea literară a poetului naţional;

– Enumeraţi principalele teme şi motive ale poeziei eminesciene;

– Prezentaţi sintetic concepţia lui M. Eminescu despre poezie şi misiunea poetului;

– Comentaţi antiteza romantică din *Scrisoarea III;*

– Argumentaţi în ce constă expresivitatea şi muzicalizarea limbajului poetic în poezii precum *Sara pe deal, Floare albastră* şi *Dorinţa;*

– Identificaţi elementele mitologice şi folclorice din poemul *Luceafărul;*

– Explicaţi sensul alegoric şi simbolic al *Luceafărului;*

– Identificaţi şi demonstraţi prezenţa motivelor romantice în poezia lui M. Eminescu;

– Explicaţi caracterul alegoric al poeziilor *Revedere, Mai am un singur dor, Trecut-au anii...;*

– Argumentaţi, prin comentarii şi exemplificări, specificul poeziei de dragoste eminesciene;

– Identificaţi elementele de meditaţie filosofică şi de satiră în *Scrisoarea I* şi *Scrisoarea III.*

b) Pe baza conţinutului de specialitate ales, urmează să se întocmească *inventarul sarcinilor de învăţare.* Adică: *ce trebuie să ştie* şi *să facă elevii* după ce profesorul a predat capitolul respectiv din programă. Aceste sarcini capătă forma obiectivelor operaţionale pe care profesorul şi le-a fixat pentru fiecare lecţie în parte. Atunci ele trebuiau să cuprindă clar ce anume să-l informeze pe elev şi în ce direcţie sau sub ce aspect să-l formeze prin ceea ce s-a predat în studiul capitolului respectiv.

Acum, de pildă, la sfârşitul capitolului „Sintaxa frazei", printre sarcinile de învăţare care se pot formula, la clasa a VIII-a, vor figura următoarele:

– să recunoască propoziţiile regente şi subordonate dintr-o frază;

– să construiască schema unei fraze date;

– să identifice elementele subordonatoare (conectivele) dintr-o frază dată;

– să ştie şi să analizeze corect propoziţiile aflate în raport de coordonare dintr-o frază dictată;

– să alcătuiască fraze care cuprind propoziţii subordonate introduse prin anumite conjuncţii, pronume sau adverbe relative;

– să interpreteze corect punctuaţia dintr-o frază şi regimul special al propoziţiilor intercalate şi al construcţiilor incidente.

Sarcinile de acest fel vor conduce (în tehnica elaborărilor testelor) la stabilirea *temelor minimale* pentru promovare, ele fiind departajate în cel puţin două categorii: cele mai multe cu caracter formativ, celelalte cu caracter informativ.

c) A treia etapă a elaborării testelor constă în *atomizarea sarcinilor de învăţare,* adică descoperirea sau fărâmiţarea lor într-un şir de ches-

tiuni simple care nu mai pot fi descompuse. E bine să se ajungă la *teme elementare de aceeaşi pondere* care să acopere prevederile programei pentru capitolul respectiv şi să permită examinatorului să fie informat complet în legătură cu succesul sau insuccesul predării.

De exemplu: dacă profesorul îşi propune să evalueze cunoştinţele asimilate de elevi după predarea *Adjectivului* la clasa a VII-a, obiectivele se consideră realizate dacă elevii reuşesc:

– să recunoască adjectivele dintr-un text dat;

– să analizeze corect adjectivele dintr-un text, conform categoriilor gramaticale specifice;

– să deosebească adjectivele de adverbele dintr-un text dat;

– să cunoască gradele de comparaţie ale adjectivelor, fiind în stare să elaboreze scurte compuneri folosind adjectivele date la diferite grade de comparaţie;

– să distingă adjectivele care pot avea grade de comparaţie de altele care nu pot avea, motivând lipsa acestei categorii gramaticale pentru cele din urmă;

– să recunoască felul adjectivelor şi să le caracterizeze după diferitele criterii;

– să stăpânească (în scris şi în vorbire) acordul corect al adjectivului cu substantivul pe lângă care stă;

– să recunoască funcţia sintactică a adjectivelor dintr-un text dictat;

– să identifice valoarea stilistică (îndeosebi de epitet) a adjectivelor dintr-un text beletristic dat;

– să recunoască locuţiunile adjectivale şi să caracterizeze comportarea lor;

– să stăpânească flexiunea adjectivelor;

– să recunoască şi să motiveze schimbarea valorii gramaticale a adjectivului.

d) După ce a fost stabilită lista sarcinilor elementare, urmează elaborarea *temelor de verificare*. Pentru fiecare sarcină se construieşte o *temă* (întrebare sau problemă), pe care o poate lucra şi la care poate să răspundă complet numai cine satisface în întregime sarcina de învăţare. Aceste teme trebuie să fie *elementare şi omogene*, de aceeaşi pondere, notate cu 1 punct (de test, nu de note tradiţionale). Deci, în evaluarea şcolară, unitatea este „punctul" (în sens de punctaj), chiar dacă profesorii transformă apoi punctajul în note, folosind scara de la

1 la 10. Când tema nu poate fi redusă la 1 punct sau în cazul rezolvărilor parţiale, se pot admite criterii de apreciere cu valori intermediare: 1-2 puncte pentru ponderea 3; 3-4 puncte pentru ponderea 5 ş.a.m.d.

Sigur, evaluarea şi notarea se face după un barem. „*Baremul* este o grilă de evaluare unitară, care descompune tema în subteme şi prevede un anumit punctaj – prin consensul profesorilor examinatori – pentru aceste subteme. Punctajul se însumează în final şi se echivalează în note şcolare obişnuite. Esenţial este aici unitatea de concepţie şi de procedură în actul de evaluare"[5].

În general, punctajul diferă în funcţie de dificultatea itemilor. Unele pretind stăpânirea unei informaţii (din memorie): enunţul unei definiţii, reguli sau consemnarea unei clasificări:

– Ce fel de principiu lingvistic susţine I. Heliade-Rădulescu în prefaţa la *Gramatica românească?* (Principiul fonetic);

– Ce specii ale literaturii clasice a cultivat Gr. Alexandrescu? (Fabula, epistola, satira);

– Cine spunea că Dimitrie Cantemir „unea talentele vechilor greci cu ştiinţa literelor şi aceea a armelor"? (Voltaire).

Alte *iteme* pretind angajarea efortului de gândire: interpretări de texte, comentarea unor motive sau simboluri literare, explicitarea unor concepte, teze ş.a.m.d.:

– Extrageţi şi comentaţi elementele romantice utilizate de C. Negruzzi în nuvela *Alexandru Lăpuşneanul* (antiteza, construcţia personajelor, culoarea epocii, situaţiile excepţionale, ieşite din comun ş.a.);

– Argumentaţi într-o compunere de 25 de rânduri (2 pagini) afirmaţia potrivit căreia Liviu Rebreanu este creatorul romanului românesc modern;

– Construiţi o frază în care să existe: două propoziţii principale, cinci subordonate dintre care: două să fie propoziţii subiective, două atributive şi una circumstanţială de timp;

– Arătaţi în ce constă drama intelectualului în romanul *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*, de Camil Petrescu (25 rânduri = 2 pagini).

În construirea *enunţurilor–itemi* se pot adopta criterii variate, însă trebuie ţinut seama de ciclul de învăţământ (gimnazial, liceal), de pragul *minimal* de la care se concep şi de cel *maximal*, pentru a pretinde subiecţilor cunoştinţe, asocieri, analize şi comentarii adecvate stadiului

de învăţare şi potenţialităţii intelectuale pe care le posedă la un moment dat. În felul acesta, profesorii examinatori vor fi feriţi de construirea unor itemi ale căror cerinţe se situează sub nivelul elevilor. De pildă, a construi un „item cu alegere multiplă", pentru elevii din liceu, axat pe întrebarea: „Cine a scris poemul *Luceafărul*[6]

– Octavian Goga;

– Ion Barbu;

– Mihai Eminescu;

– I.H. Rădulescu?" mi se pare nepotrivit, prea facil pentru subiecţii respectivi şi, deci, nu se pot obţine indicii reale pentru testarea culturii lor literare. După cum, „enunţuri–itemi de tip eseu" construite cu aceleaşi formulări tradiţionale ies din sfera evaluării prin teste docimologice. De pildă, enunţurile prin care se solicită prezentarea *subiectului* romanelor *Ion* sau *Enigma Otiliei*[7] vin în contradicţie cu preceptele didacticii moderne. Este hilar să-i pretinzi unui elev din cursul superior de liceu să „povestească" subiectul unei opere epice!

e) Trecând la etapa următoare a elaborării testelor, examinatorul procedează la transpunerea probelor elementare în *teme de test* sau *itemi* (cu denumirea anglo - americană, preluată în terminologia testelor). De aceea e obligatoriu să se elaboreze „teme simple de lucru", la care elevii să poată răspunde rapid, iar răspunsul să nu comporte variaţii.

Tehnica testelor propune *teme (iteme)* de felul următor:

– întrebare la care se răspunde cu *da – nu;* elevul îl taie pe cel greşit sau îl subliniază pe cel corect;

– enunţuri pe care candidatul le apreciază cu *adevărat* sau *fals;*

– întrebări la care se oferă *3 – 4 – 5 răspunsuri,* unul corect, celelalte greşite (în grade diferite), din care condidatul alege, prin bifare, răspunsul corect;

– *enunţuri cu spaţii goale,* pentru completare cu răspunsuri ghidate sau libere, oferindu-se posibilităţi de răspuns în propria formă;

– *enunţuri de sarcini* după efectuarea cărora candidatul scrie rezultatul;

– *tabele şi scheme* la care elevul trebuie să afle (şi să scrie) corelări între date, asocieri, completări – conform sarcinilor impuse.

Pentru a acoperi cerinţele unei *teme (item),* didactica modernă recomandă parcurgerea unor *trepte* de către elevi:

– să posede informaţia necesară (cunoştinţe din memorie);

– să poată opera cu aceste cunoştinţe într-un context similar celui de la lecţie ori manual;

– să integreze cunoştinţele în sisteme, făcând asocieri şi combinări intra- şi intersistemice, adică între noţiuni aflate în capitole îndepărtate unul de altul;

– să întrebuinţeze cunoştinţele în contexte noi, diferite de cele din manuale sau din spusele profesorului [8].

Ţinând seama de criteriile amintite, specialiştii în docimologie întocmesc şi recomandă, spre aplicare, atât pentru învăţământul gimnazial, cât şi pentru cel liceal patru categorii de enunţuri–itemi:

– enunţuri–itemi de tip eseu;

– enunţuri–itemi de tip semiobiectiv;

– enunţuri–itemi cu alegeri multiple;

– enunţuri–itemi de tip atitudinal [9].

f) După ce profesorii sunt în posesia *itemelor*, urmează *organizarea testului.* Condiţii:

– probele elementare nu se propun în ordinea logică a capitolului (din programă sau manual), pentru a nu sugera răspunsurile;

– *testul de examinare* se organizează cu temele amestecate, fiecare fiind izolată, fără legătură cu temele dimprejur.

Înainte ca elevii să treacă la rezolvarea lor, profesorii examinatori recomandă câteva instrucţiuni de lucru: timp de executare, exemple de rezolvare etc. Testul se *multiplică* pentru numărul de elevi care vor fi examinaţi. Nu se dictează şi nu se dactilografiază, copiile nefiind identice. Se multiplică prin matriţă sau xeroxare, care oferă copii identice. Când se aplică pe plan judeţean sau naţional, testul se experimentează anterior pe câteva clase de elevi.

3. Eficienţa instructiv-formativă a examinării prin teste docimologice

În vederea examinării cât mai complexe a sarcinilor de învăţare este necesar să se elaboreze toate temele conţinutului respectiv, oricât de multe ar fi. Este necesar să se determine, pentru fiecare test, *temele minimale* a căror rezolvare integrală asigură promovarea (nota 5 –cinci–). Pe baza acestui minim se calculează atribuirea

celorlalte note, proporţional cu rezultatele şi în concordanţă cu baremul de corectare.

Utilizarea testului docimologic permite şi *mecanizarea examinării*[10] cu numeroase tipuri de maşini de examinare. Pentru programarea examinării la maşini sunt adecvate temele cu răspunsuri propuse din care candidatul alege unul.

Eficienţa testelor docimologice se dovedeşte mai ales privind aspectul instructiv (informativ) al învăţământului, unde examinarea se face simplu şi rapid. Însă latura formativă pretinde un efort mai mare pentru elaborarea de probe (itemuri) în înţelesul propriu al testului. De aceea, pentru unele situaţii (în cazul evaluării sumative) este mai potrivită *proba globală de tipul compunerii sau al lucrării scrise pe o temă dată* (pentru toţi elevii). Astfel se poate evalua şi capacitatea elevilor de a compune o lucrare de o anumită proporţie, în care se pot afla şi elemente de creativitate, ferindu-l pe elev de a da numai răspunsuri scurte, simple şi „precise". Totodată se verifică exprimarea, opinia proprie despre o temă, puterea imaginativă etc. Şi în acest caz, obiectivitatea notării este asigurată de stabilirea unui *barem,* care să cuprindă norme generale şi specifice de apreciere a temei date. În acest sens, studiile de docimologie recomandă:

– pentru satisfacerea sarcinilor ce ţin de *conţinutul* lucrării, să se atribuie până la 6 puncte;

– pentru *modul de sistematizare* (plan clar, desfăşurare logică şi cursivă) se va da 1 punct;

– pentru atributele ce ţin de *forma şi stilul* lucrării se va acorda 1½ puncte;

– pentru aspectul de *prezentare grafică* se acordă ½ puncte;

– pentru elementele de *originalitate,* sensibilitate, fantezie se rezervă 1 punct[11].

Dintre *indicatorii* unui astfel de barem prin care este evaluată „proba globală" nu trebuie să lipsească următorii:

– fidelitatea faţă de tema aleasă;

– proporţionalitatea părţilor lucrării redactate;

– structura logică a ideilor, claritatea redactării, valoarea argumentelor;

– pertinenţa informaţiei şi tratarea esenţialului cu privire la tema tratată;

– varietatea lexicală reflectată în exprimarea aleasă și atrăgătoare, în folosirea expresiilor literare și evitarea repetițiilor supărătoare;
– originalitatea ca mod de tratare a subiectului;
– respectarea calităților generale ale stilului: claritatea și corectitudinea exprimării, proprietatea și preciziunea termenilor, fluența frazării și eleganța perioadelor;
– respectarea normelor gramaticale ale limbii române;
– respectarea regulilor de ortografie și punctuație;
– așezarea textului în pagină;
– grafia oglindită în scrisul citeț, ordonat și curat.

Dacă *elaborarea* testelor pretinde mult timp și adeseori „cazna" obositoare, *corectarea* probelor se face în ritm susținut, cu „modele" de corectare.

Testele de examinare pot fi cunoscute de la începutul cursului sau al predării disciplinei respective și pot servi ca programă analitică de învățământ.

4. Teste de evaluare la limba și literatura română

Evaluarea predicativă (diagnosatic)

Clasa: a VI - a

Obiectul: Limba română
Conținutul evaluării: Evaluarea selectivă a cunoștințelor însușite în clasa a V-a
Obiective operaționale:
– să identifice statutul morfologic al unor cuvinte;
– să aplice (practic) cunoștințele teoretice de sintaxă;
– să rezolve corect anumite exerciții lexicale;
– să transforme vorbirea directă în vorbirea indirectă;
– să scrie corect după dictare.
Criterii de performanță:
– identificarea părților de vorbire învățate dintr-un text dictat;
– identificarea și disocierea sinonimelor, omonimelor și antonimelor, neologismelor, arhaismelor și regionalismelor;
– cunoașterea și aplicarea regulilor de transformare a vorbirii directe în vorbire indirectă;
– aplicarea corectă a regulilor de ortografie și punctuație.
Timp de lucru: 50 minute.

Punctaj* **Sarcini de lucru**

1 punct 1. Scrie după dictare textul următor:

„Ei, ei! Acum scoate, ***lupe, ce-ai mâncat!*** Cu ***capra*** ți-ai pus în când? Capra ți-a venit de hac.
– ***Văleu,*** cumătră, talpele mele! Mă rog scoate-mă, că-mi arde inima-n ***mine!***
– Ba nu, cumătre; c-așa mi-a ars și mie inima după iezișorii mei! Lui ***Dumnezeu*** îi plac pui de cei mai ***tineri. Mie*** însă-mi plac și de iști mai ***bătrâni,*** numai să fie bine fripți; știi, ***cole,*** să treacă focul printr-înșii.
– Cumătră, mă pârlesc, ard de tot, mor, nu mă lăsa.
– Arzi, ***cumătre,*** mori, căci nici ***viu*** nu ești ***bun!***”

1 punct 2. Analizează cuvitele subliniate din textul dictat.

2 puncte 3. Transformă vorbirea directă din textul dialogat în vorbire indirectă.

0,5 puncte 4. Găsește verbe care au înțeles opus celor date:

a vorbi –
a răsări –
a dezlega –
a coborî –
a merge –
a râde –

0,5 puncte 5. Găsește cuvintele scrise la fel în textul dictat și precizează ce parte de vorbire este.

„– Ce cauți, măi frate, în car?
– Vreau niște bostani să car!
– Ieri mi-ai spus că o să vie,
Jos în vale lângă vie”

1 punct 6. Găsiți substantive care se pot forma de la următoarele verbe:

– a citi; – a dansa
– a munci; – a înota
– a învăța; – a ninge

1 punct 7. Alcătuiți propoziții în care să folosiți, pe rând:

– verbul ***a citi*** la persoana I, singular, timpul trecut;
– verbul ***a vizita*** la persoana a II-a, plural, timpul viitor;
– verbul ***a asculta*** la persoana a III-a, singular, timpul prezent;

1 punct 8. Alcătuiți propoziții în care substantivul ***vulpe*** să îndeplinească, pe rând, funcțiile de:

---

* Pentru fiecare „examinare” s-au acordat 9 puncte + 1 p. din oficiu.

a) subiect;
b) parte secundară care determină un substantiv;
c) parte secundară care determină un verb;

1 punct 9. Formează propoziţii cu următoarele cuvinte şi precizează felul lor (neologisme, arhaisme, regionalisme):

– megieş;	– reclamaţie;
– vornic;	– informaţie;
– păpuşoi;	– voevod.

* * *

Evaluare formativă (după studiul unui text literar)

Clasa: a V-a

Obiectul: Lectură literară

Conţinutul evaluării: Caracteristicile basmului *Prâslea cel voinic şi merele de aur.*

Obiective operaţionale:

– să distingă basmul de alte opere epice;
– să-şi dea seama de elementele reale/fantastice;
– să poată caracteriza şi grupa personajele din basm;
– să explice spaţiul şi timpul întâmplărilor narate;
– să motiveze prezenţa în basm a formulelor compoziţionale;
– să înţeleagă corect morala basmului.

Criterii de performanţă. Obiectivele se consideră realizate dacă elevii reuşesc:

– să explice de ce basmul este o creaţie populară;
– să identifice şi să explice formulele introductive, mediane şi finale din basme;
– să distingă şi să caracterizeze personajele principale de cele secundare, pe cele care reprezintă binele de cele care reprezintă răul;
– să poată delimita probele pe care le trece Prâslea;
– să motiveze ce reprezintă cele două tărâmuri din basm;
– să arate rolul „ajutoarelor" pentru eroul principal;
– să delimiteze episoadele principale din basm şi să rezume (oral sau în scris) pe unul dintre ele.

Timp de lucru: 50 minute.

Punctaj **Sarcini de lucru**

0,5 puncte 1. Puteţi stabili momentul în care se desfăşoară acţiunea basmului:
a) da;
b) nu.

0,5 puncte 2. Prâslea îl prinde pe hoţul merelor în:
a) 2 săptămâni;
b) 5 ani;
c) timpul nu este precizat.

0,5 puncte 3. Prâslea este un personaj:
a) secundar;
b) principal;
c) episodic.

1 puncte 4. Basmul este o creaţie populară pentru că are:
a) caracter oral;
b) caracter .....;
c) caracter ......

0,5 puncte 5. Întâmplările din basm se desfăşoară:
a) Într-o ţară din Europa;
b) Spaţiul nu este precizat.

1,5 puncte 6. Formulele specifice basmului sunt:
a) .... (Exemplificare);
b) .... (Exemplificare);
c) .... (Exemplificare).

0,5 puncte 7. Ce cifră apare mai des în acest basm?
a) 1;
b) 7;
c) 3.

0,5 puncte 8. Personajele din basm au puteri supranaturale:
a) da;
b) nu.

0,5 puncte 9. Basmul este o creaţie:
a) lirică: De ce?;
b) epică: De ce?.

0,5 puncte 10. Învingătorul din basm este:
a) binele;
b) răul.

1 punct 11. Precizaţi „ajutoarele" eroului principal din basm:
a) obiecte magice;
b) ....;
c) ....;
d) ....

0,5 puncte 12. Care este modul de expunere în basm:
a) naraţiunea;
b) dialogul;
c) descrierea.

1 punct 13. Enumerați 4 calități ale lui Prâslea datorită cărora este îndrăgit de cititor:

–

–

–

–

* * *

Evaluare formativă (la sfârșit de capitol)

Clasa: a VII-a

Obiectul: Limba română
Conținutul evaluării: Numeralul
Obiective operaționale:

– să recunoască numeralul dintr-un text dat;

– să diferențieze felurile numeralelor după forma și categoriile lor gramaticale;

– să cunoască valorile și modul lor de compunere;

– să analizeze corect funcțiile sintactice ale numeralelor;

– să stăpânească ortografia și scrierea corectă a numeralelor care pun probleme de acest gen.

Criterii de performanță. Obiectivele se consideră realizate dacă elevii reușesc:

– să recunoască și să definească numeralele dintr-un text dat;

– să diferențieze, după categoriile gramaticale specifice, numeralele: cardinale, ordinale, multiplicative, distributive și adverbiale;

– să analizeze și să exemplifice funcțiile sintactice ale acestor numerale în propoziții;

– să reliefeze (în exemple) valorile substantivale, adjectivale și adverbiale ale numeralelor;

– să explice modul de compunere a numeralelor;

– să diferențieze omonimiile gramaticale;

– să cunoască și să aplice corect ortografia numeralelor.

Timp de lucru: 50 minute.

Punctaj **Sarcini de lucru**

0,5 puncte 1. Identificați numeralele din propozițiile următoare:
a) Doi colegi au obținut nota maximă la testul de săptămâna trecută;
b) A doua sarcină elevii au rezolvat-o repede;
c) Mircea citește poezia o dată în întregime;

d) După aceea, el citeşte câte două strofe;
e) Munca lui este îndoită.

2 puncte — 2. Precizaţi felul numeralelor din propoziţiile de mai sus şi analizaţi-le morfo-sintactic.

0,5 puncte — 3. Din ce părţi de vorbire sunt formate următoarele numerale: *al patrulea, douăzeci, de trei ori, însutit, câte cinci.*

2 puncte — 4. Precizaţi funcţiile sintactice ale numeralelor din următoarele propoziţii:

a) Anul acesta am obţinut o recoltă întreită faţă de anul trecut;
b) Le-a dat câte două fiecăruia;
c) M-a căutat de trei ori;
d) Profesorul a sosit înainte de cei trei;
e) Vasile a fost al doilea la olimpiadă.

2 puncte — 5. Arătaţi valoarea următoarelor numerale:

a) Doi se bat, al treilea câştigă;
b) Bicicleta lui a fost de două ori mai scumpă;
c) Li s-au dat câte două la fiecare;
d) Producem înzecit;
e) Tustrei sunt prietenii mei;
f) Amândoi copiii sunt şcolari;
g) Propunerea celor patru este interesantă.

2 puncte — 6. Stabiliţi valoarea morfologică a cuvintelor subliniate:

a) <u>Un</u> copil vine, <u>doi</u> pleacă;
b) <u>Un</u> copil vine, <u>altul</u> pleacă;
c) <u>Un</u> copil spune o poveste;
d) Nici <u>un</u> copil nu pleacă în excursie;
e) <u>Odată</u>, când eram copil, am fost la mare, aşa că am văzut „Delfinariul" doar <u>o dată</u>.

* * *

Evaluare sumativă (la sfârşitul clasei a XI-a)

Clasa: a XI-a

Obiectul: Literatură română
Conţinutul evaluării: Caracteristicile simbolismului românesc
Obiective operaţionale:
– să recunoască poezia simbolistă, disociind-o de cea romantică sau de altă natură;

– să poată motiva afirmația potrivit căreia simbolismul a fost un curent inovator;

– să extragă din manifestele simboliştilor ideile noului curent literar;

– să argumenteze principiile de bază ale poeziei simboliste;

– să-şi dea seama de tematica şi tehnica distinctă a poeziei simboliste româneşti;

– să reţină şi să exemplifice trăsăturile curentului în poezia principalilor poeţi simbolişti români.

Criterii de performanţă. Obiectivele se consideră realizate, dacă elevii reuşesc:

– să caracterizeze poezia simbolistă privind-o în antiteză cu romantismul retoric, pozitivismul naturalist şi rigiditatea parnasiană;

– să găsească în poezia simboliştilor români principiile de bază ale acesteia: cultivarea sensibilităţii, sugestiei, utilizarea simbolului, muzicalitatea, versul alb;

– să comenteze ideile teoretice ale noului curent prezente în articolele-manifest ale lui Alexandru Macedonski şi Ovid Densuşianu;

– să exemplifice cu versuri din principalii simbolişti români tematica poeziei simboliste, motivele literare predilecte, tehnica artistică şi limbajul ei deosebit.

Timp de lucru: 50 minute.

Punctaj	**Sarcini de lucru**
0,5 puncte	1. Ce fel de reacţie literară este simbolismul: a) antiromantică? b) antipozitivistă? c) antisămănătoristă?
0,5 puncte	2. Care sunt principalele instrumente ale tehnicii simboliste: a) reveria; b) sugestia; c) simbolul; d) muzicalitatea; e) versul alb.
1,5 puncte	3. Extrageţi din „manifestele” simboliste româneşti 6 caracteristici ale noului curent: a) *Despre logica poeziei* (Al. Macedonski); b) *Poezia viitorului* (Al. Macedonski); c) *Rătăciri literare* (Ovid Densuşianu).
0,5 puncte	4. Ce este simbolul: a) instrument pentru descrierea unui anotimp; b) instrument pentru detalierea unui obiect; c) instrument pentru exprimarea unei stări de spirit.

0,5 puncte 5. Care este cel mai important reprezentant al simbolismului românesc:
a) Ion Minulescu;
b) Dimitrie Anghel;
c) G. Bacovia;
d) T. Arghezi;
e) Al. Macedonski.

0,5 puncte 6. Care din caracteristicile de mai jos *nu* sunt specifice poeziei simboliste?
a) elogiul antichității clasice;
b) vagul;
c) tehnica sinesteziei;
d) apelul la inteligență și luciditate.

1 punct 7. Menționați trei teme și trei motive literare predilecte simboliștilor:
a) .... a) ....
b) .... b) ....
c) .... c) ....

0,5 puncte 8. Care sunt caracteristicile poeziei lui G. Bacovia:
a) femeia angelică;
b) atmosfera deprimantă;
c) dorința de evadare din contemporan.

0,5 puncte 9. Ce reprezintă prima strofă a poeziei *Plumb?*
a) universul exterior al eului poetic;
b) universul compensativ al eului poetic;
c) universul interior al eului poetic.

0,5 puncte 10. Ce reprezintă a doua strofă a poeziei *Plumb?*
a) universul exterior al eului poetic;
b) universul compensativ al eului poetic;
c) universul interior al eului poetic.

0,5 puncte 11. Care este ritmul predominant al acestei poezii:
a) dactil;
b) iamb;
c) amfibrah.

1 punct 12. Explicați, în trei rânduri, sintagma „aripi de plumb”:
....
....
....

1 punct 13. Autodictare: ultima strofă a poeziei *Plumb.*
....
....
....
....

* * *

Note:

1. V. Pavelcu, *Principii de docimologie*, Bucureşti, 1968, p. 9.
2. D. Ausubel, F. Robinson, *Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică*, Bucureşti, E.D.P., 1981, p. 672.
3. Apud Miron Ionescu, *Educaţia şi dinamica ei*, Editura Tribuna Învăţământului, Bucureşti, 1998, p. 131.
4. Apud Dumitru Muster, *Verificarea progresului şcolar prin teste docimologice*, E.D.P., Bucureşti, 1970, p. 34.
5. Apud Miron Ionescu, *op. cit.*, p. 136.
6. Apud Ioan Neacşu (coordonator), *Catalog de enunţuri-itemi pentru limba şi literatura română*, Editura Recif, 1997, p. 26.
7. *Idem*, p. 108.
8. Apud Miron Ionescu, *op. cit.*, p. 132.
9. Vezi cartea coordonată de Ioan Neacşu, *op. cit.*
10. Gilbert de Landsheere, *Evaluarea continuă a elevilor şi examenele* (manual de docimologie), E.D.P., Bucureşti, 1975.
11. Apud Dumitru Muster, *op. cit.*, E.D.P., Bucureşti, 1970.

XIII. ANEXE – PROIECTE DE LECŢII

PROIECT DIDACTIC

Şcoala: Liceul Teoretic „*Gheorghe Şincai*" Cluj-Napoca, prof. Dorina Kudor
Disciplina: Limba română
Clasa: a V-a B
Subiectul lecţiei: Pronumele personal
Tipul lecţiei: de fixare şi consolidare
Metode: conversaţia, brainstorming-ul, exerciţiul, analiza, reflecţia
Resurse: Limba română, manual pentru clasa a V-a, ed. Humanitas, Amintiri din copilărie, Ion Creangă, ed. Junimea, pag. 203-204, Set de cuvinte/sintagme alcătuite de profesor.

A. Obiective performative

Elevul va fi capabil:

• să identifice pronumele personal prin diferenţiere de alte părţi de vorbire;
• să precizeze categoriile gramaticale ale pronumelui;
• să recunoască formele accentuate şi neaccentuate;
• să analizeze sintactic şi morfologic pronumele personale;
• să construiască enunţuri/dialoguri folosind diferite forme ale pronumelui personal;
• să identifice greşelile de ortografie şi să le explice;

B. Conţinuturi vizate:

• definiţie, forme, feluri, categorii gramaticale, funcţii sintactice, ortografie;

C. Parcursul didactic

– Pregătirea clasei: salutul, absenţele, pregătirea caietelor; (1')
- Evocarea unei situaţii dificile de învăţare; (3-4')
  • lectura fragmentului despre învăţarea gramaticii (a pronumelui) din *Amintiri din copilărie*, de Ion Creangă;
  • discuţii despre necesitatea învăţării logice şi conştiente opuse reproducerii pe de rost; eficienţa învăţării prin metoda întrebare-răspuns:

- *Reactualizarea cunoştinţelor despre pronume:* (10-15')
  - Joc didactic: completarea ciorchinelui: elevii vor primi câte o foaie cu întrebări şi un ciorchine pe care îl vor completa succesiv, cu răspunsurile corecte; profesorul va citi prima întrebare, elevul care ştie să răspundă va avea dreptul să adreseze următoarea întrebare; profesorul va supraveghea cu atenţie dialogul elevilor pentru a se asigura de corectitudinea răspunsurilor şi va oferi indicaţiile necesare pentru completarea ciorchinelui.
- *Activităţi de aplicare: (25')*

Activitatea profesorului	**Activitatea elevilor**
* profesorul scrie pe tablă cuvintele şi sintagmele de mai jos, cerându-le elevilor: - să identifice pronumele prin subliniere; - să precizeze valoarea morfologică a celorlalte cuvinte;	• elevii scriu în caiete cuvintele/ sintagmele date şi răspund la întrebările profesorului, consemnând pe baza discuţiilor informaţiile vizuale în chenare colorate;
- să construiască enunţuri proprii pentru ilustrarea valorii morfologice şi a funcţiei sintactice indicate; - să analizeze pronumele sintactic şi morfologic; - să precizeze formele accentuate şi neaccentuate ale pronumelor identificate;	• elevii vor construi enunţuri şi vor analiza pronumele sintactic şi morfologic;
• *ia, ea*	ia = verb (a lua), pers. a III-a, nr. sg., ind., prezent; ea = pron. personal, acc., pers. a III-a, nr.sg., fem.
• *i-a (chemat), i-a (spus Mariei, lui Ion), nu-i (elev), nu-i (acolo);*	i-a = pron.personal (fem./masc., sg., D) + verb auxiliar (a avea) i = pron.personal, neacc., masc., pl., Ac/CD; i = pron.personal, neacc., fem., masc., sg., CI/D; i = verb predicativ/copulativ;
• *lui (Andrei, Helen, lui martie, frate-meu), lui;* • *noi, (pantofi) noi, n-oi spune;*	lui = art.hot./pron.pers., acc., pers.a III-a, masc., D/G noi = pron.personal, pers. I, pl./

• *nouă, (casă) nouă, nouă (bănci);*	adjectiv
• *voi, voi (pleca),*	nouă = pron.pers., acc., I, pl.,D / adjectiv voi = pron.pers., acc., pers. a II-a, pl./ vb.aux
• *va (discuta), v-a dat;*	va = vb.aux./ v-a = pron. + vb.aux.
• *vă (transmit), vă (chem);*	vă = pron.pers.,neacc., pers.a III-a, D/Ac
• *la (telefon), l-a (informat);*	la = prepoziție/ l-a = pron.pers., +vb.aux.
• *o (strig), o (idee), o (carte, două caiete);*	o = pron.pers.,neacc.,pers.a III-a, fe,.,sg.,Ac/art.nehot./numeral;

- *Tema de casă:* Profesorul indică enunțul scris pe foaia cu întrebările pentru completarea ciorchinelui și-i avertizează pe elevi că textul este scris cu greșeli, ei având sarcina să le identifice și să rescrie textul corect.

- *Reflecția finală:* Elevii vor fi întrebați dacă învățarea gramaticii li se pare *meșteșug de tâmpenie*, prin aluzie la colegii lui Nică, fiind rugați să argumenteze pro sau contra. (2-3').

PRONUMELE PERSONAL
ÎNTREBĂRI PENTRU COMPLETAREA CIORCHINELUI

1. Ce este pronumele personal? Alegeți varianta corectă:
   • parte principală de propoziție
   • numele de botez al unei persoane
   • parte de vorbire flexibilă
2. Alegeți varianta/variantele corectă/corecte:
   Pronumele
   • indică persoane în actul comunicării
   • substituie substantive
   • denumește obiecte
3. Prin ce se argumentează caracterul flexibil al pronumelui personal?
   • prin categorii gramaticale: persoană, număr, gen, caz
   • prin definiție
   • prin forme accentuate și neaccentuate
4. Câte persoane indică pronumele personal?
5. Ce persoană are forme paralele?
6. Câte numere are pronumele personal?
7. Ce persoană are forme diferite pentru gen?
8. Ce fel de forme are pronumele în cele cinci cazuri?

9. Ce cazuri au forme neaccentuate?
10. Ce cazuri au forme accentuate şi neaccentuate?
11. Ce caz are forme doar pentru persoana a II-a?
12. Ce caz are forme doar pentru persoana a III-a?

Temă:

Se dă enunţul:

Dânsul va informat că va pleca cu maşina lui imediat ce-îi vor fi transmise ordinele dumneavoastră.

Se cere:

- Identificaţi greşelile şi rescrieţi-l corect;
- Analizaţi sintactic şi morfologic pronumele persoanele şi de politeţe;
- Alcătuiţi enunţuri în care pronumele personal de persoana a III-a, sg., fem. să îndeplinească funcţiile sintactice de: subiect, complement direct, complement indirect în cazurile acuzativ şi dativ, atribut pronominal în cazurile genitiv şi acuzativ.

* * *

„D-apoi lui Trăsnea, săracul, ce-i păţea sufletul cu gramatica! Odată îmi zise el, plin de mâhnire:

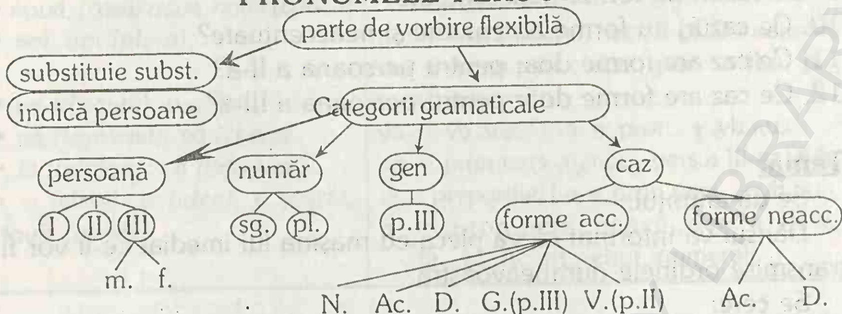
- Ştefănescule (căci aşa mă numeam la Folticeni), astăzi nu mai mergem la şcoală, că nu ştiu tabla şi vreau să învăţ pe mâine la gramatică. Mă rog ţie, hai cu mine la câmp spre Folticenii-Vechi; vom învăţa împreună sau câte unul, eu la gramatică şi tu la ce-i vrea; apoi mi-i asculta, să vedem nu s-a prinde şi de capul meu ceva? [...]

Ş-apoi gândiţi că Trăsnea citea întrebarea şi răspunsul, fiecare pe rând, rar şi lămurit, ca să se poată înţelege ceva? Nu aşa, necredincioşilor, ci iată cum: „Ce este gramatica română, este… ce este…, este… este arata… nu *arata*, artea… artea… ce… ce.. ce ne învaţă … învaţă ce ne învaţă; a vorbi… bi … bi… ce ne învaţă… ce este, este… este *arata*, uite dracu! nu arata, artea ce ne învaţă… ce este… este…" Şi tot aşa dondănind foarte răpede, bâlbâit şi fără pic de cugetare… [...]

… Doamne, Doamne! Învăţat mai trebuie să fie acel şi care face gramatici! Însă şi-n gramatică stau eu şi văd că masa tot masă, casa tot casă şi boul tot bou se zice, cum le ştiu eu de la mama. Poate celelalte bâzdâgănii: „rostitură, artea, corect, [...] ortografia, sintaxa, etimologia, concrete, abstracte, conjuctive: mi-ţi-i, ni-vi-li, me-te-îl-o, ne-ve-i-le" şi altele de seama acestora să fie mai româneşti… şi noi, prostimea, habar n-aveam de dânsele!"

(Ion Creangă, *Amintiri din copilărie*, fragment, ed. Junimea, Iaşi, 1983, pag. 204-206)

PRONUMELE PERSONAL



PROIECT DE LECȚIE

Şcoala: Colegiul „George Coşbuc", Cluj-Napoca
Clasa: a VI-a
Obiectul: Literatura română
Subiectul: Opera epica în versuri: Fapt divers, de Ana Blandiana
Obiective operaţionale:

La sfârşitul lecţiei, elevii vor putea:

- să definească în mod corect opera epică în versuri;
- să-şi însuşească cuvintele noi alcătuind propoziţii cu acestea;
- să explice corect modul de formare a cuvintelor selectate (derivare, compunere);
- să demonstreze prin exemple modul de realizare a schimbării valorii gramaticale a unor cuvinte ca: „dormeau tun", „obosit";
- să grupeze corect epitetele după partea de vorbire pe care o determină (substantiv, verb)

Tipul lecţiei: dobândirea de noi cunoştinţe
Metode şi procedee didactice: conversaţia euristică, descoperirea, problematizarea, citirea pe fragmente, explicaţia, exerciţiul.
Material didactic: fişă de muncă individuală
Studentă practicantă: Ştefania Blaga

STRUCTURA ŞI DESFĂŞURAREA LECŢIEI

Evenimentele instruirii / *Activitatea profesorului*	*Activitatea elevilor*
I. *Moment organizatoric şi captarea atenţiei* - stabilirea disciplinei, pregătirea elevilor pentru lecţie	Elevii îşi pregătesc cărţile şi caietele.
II. *Verificarea temei* - Ce aţi avut de pregătit pentru azi? - Să citească un elev tema	- Pentru azi am avut de povestit „La Broşteni", de Ion Creangă. Un elev citeşte povestirea întocmită acasă.
III. *Reactualizarea cunoştinţelor ancoră* „La Broşteni", de Ion Creangă -Ora trecută am studiat opera epică. - Ce este opera epică? - Naraţiunea „La Broşteni" cărui gen îi aparţine? - Cum e scris acest text?	- Opera epică este acea operă care îmbină naraţiunea, descrierea şi dialogul, dominantă fiind naraţiunea. - Aparţine genului epic. - În proză.
IV. *Anunţarea subiectului* - Opera epică nu e numai în proză ci şi în versuri. Azi vom învăţa despre opera epică în versuri. - Poezia pe care o vom studia se numeşte „Fapt divers" şi e scrisă de Ana Blandiana.	Elevii ascultă.
V. *Prezentarea optimă a noilor conţinuturi* -Ana Blandiana s-a născut în 1942 la Timişoara. - Câţi ani are acum?	-Acum are 59 de ani.
- Face liceul la Oradea iar la Cluj face Filologia. A scris poezii, proză, note de călătorie şi publicistică. A scris versuri pentru copii grupate în volumele „Întâmplări din grădina mea" (1980), „Alte întâmplări din grădina mea" (1983) şi „Întâmplări de pe strada mea". - Mai ţineţi minte care sunt momentele subiectului într-o naraţiune? - Să urmăriţi aceste momente în timpul lecturii noului text. Se face lectura model a textului.	Elevii notează. - Momentele subiectului sunt: 1. Situaţia iniţială. 2. Cauza care modifică acţiunea. 3. Desfăşurarea acţiunii. 4. Rezolvarea situaţiei dificile. 5. Situaţia finală.
VI. *Dirijarea învăţării* Se identifică fragmentele pe momente. -Ce ne arată fragmentul care ţine de starea iniţială?	- Ne indică momentul zilei: dimineaţa pe la ora şapte când era încă noapte.
- Care ar fi cauza care determină modificarea acţiunii?	- Apariţia viermelui necunoscut care a supt „sângele dulce" al prunii.

- Care sunt principalele evenimente ale desfăşurării acţiunii?	1. Furnicile pioase care coboară trupul furnicii în pământ. 2. Anchetatorii (detectivii şi procurorii) care vin la locul faptei să constate. 3. Darea în urmărire a viermelui.
- Care moment ar presupune rezolvarea situaţiei dificile?	- Sunt induşi în eroare de transformarea viermelui (care era de fapt o omidă) în fluture.
- Iar situaţia finală?	- Anchetatorii nu reuşesc să elucideze cazul.
- În ce ar consta ironia din final?	- În faptul că, din când în când, priveau fluturele fără să ştie că acesta e adevăratul făptaş.
- Am putut identifica momentele subiectului?	- Da
- Ce are deosebit această naraţiune?	- Faptul că e scrisă în versuri.
- Urmăriţi cuvinte ca: detectiv, procuror, martor ocular, crimă.	
- La ce vă gândiţi când auziţi asemenea cuvinte?	- La un film poliţist.
- Atunci, ce fel de naraţiune este aceasta?	- O naraţiune poliţistă.
- Lucrurile sunt obişnuite, ţin de cotidian?	- Lucrurile sunt mai puţin obişnuite.
- Să vedem, atunci, ce înseamnă „Fapt divers"?	
- Faptul divers e o rubrică de ziar în care se relatează pe scurt întâmplări mai puţin obişnuite din viaţa cotidiană.	Elevii notează în caiete.
- Seamănă această definiţie cu situaţia pe care o avem noi aici?	- Da.
- Care ar fi diferenţa?	- Aici se vorbeşte despre lumea micilor vieţuitoare.
- Se întâmplă aşa şi în lumea oamenilor?	- Da.
- Ce cuvinte necunoscute aţi întâlnit în text?	
PIOS, PIOASĂ- pătruns de sentimente de afecţiune plină de respect, care îndeplineşte întocmai practicile bisericeşti cerute de moment.	Elevii alcătuiesc propoziţii: Bunica e pioasă când merge la biserică.
LUCERNĂ- plantă din familia leguminoaselor, cu frunze compuse din câte trei foliole şi cu flori albastre- violacee, cultivată ca planta furajeră.	Iepurii mănâncă lucernă proaspătă.
A PROHODI- a oficia slujba religioasă specifică înmormântărilor creştine, în text are mai degrabă sensul de „a boci".	Femeile rămaseră să prohodească până a doua zi.

-Cum le-am numi pe furnici în acest caz?	Le-am numi bocitoare.
DETECTIV- agent secret în serviciul poliţiei.	Zona era împânzită de detectivi după infracţiune.
PROCUROR – persoană care supraveghează aplicarea corectă a legilor şi care reprezintă statul într-un proces.	Se aştepta confirmarea din partea procurorului.
- Cărei instituţie îi aparţine?	Aparţine tribunalului.
MARTOR OCULAR – prezent la locul faptei, care a văzut evenimentele (ocular adj. > ochi).	În lipsă de martori oculari l-au eliberat.
- Acest cuvânt „ocular" este mai vechi sau mai nou?	E mai nou. E neologism.
- Mai puteţi identifica şi alte neologisme în text?	Elevii identifică: pioase, a prohodi, detectiv, procuror.
- Citiţi cerinţele de la primul exerciţiu, pagina 170.	Elevul citeşte: Arătaţi cum s-au format următoarele cuvinte din text.
- Cum s-a format „necunoscut"?	ne-cunosc-ut: a cunoaşte ne-prefix, ut-sufix;
- Dar „treisprezece"?	Numeral compus, contopire trei-spre-zece
- Dar „a ancheta"?	De la substantivul „chetă" plus sufixul „a", „n" face legătura;
- Ce înseamnă „chetă"?	A strânge voluntar o sumă de bani pentru un anumit scop.
- Dar „grădinar"?	De la grădină – sufixul substantival „ar"
- Dar „bătrâneşte"?	bătrân – sufixul adverbial „eşte"
- „Bătrân" e substantiv sau adjectiv?	Ambele.
- Daţi-mi exemplu când e substantiv.	un bătrân
- Daţi-mi exemplu când e adjectiv.	om bătrân
- Ce avem în cazul lui „graţios"?	Avem substantivul graţie la care se adaugă sufixul adjectival „os"
- Citiţi cerinţele de la cel de-al doilea exerciţiu.	Indicaţi în ce fel s-a produs schimbarea valorii gramaticale a următoarelor cuvinte:
*umplut: pernă umplută	
- Ce observăm?	Observăm că se face acordul.
- Vom avea în acest caz un participiu acordat.	Este substantiv.
*(dormeau) tun	
- Ce este „tun" ca parte de vorbire?	Are rol de adverb.
- Dar aici ce rol are?	
*înspăimântat: prunelor înspăimântate	
*obosit: ei... obosiţi	

- Ce caz avem aici?	Cazul participiu acordat.
- Participiul acordat e una dintre caracteristicile poeziei autoarei.	
- O altă sarcină pe care o aveţi este explicitarea virgulei în următoarele cazuri: În strofa 5: „Apoi, ca şi cum nimic nu s-ar fi întâmplat, /A plecat; În strofa 9: „păsările detectivii cei mici,/ Şi le-au anchetat, şi le-au acuzat pe furnici.”; În strofa 14: „nu fusese vierme, ci omidă”; În strofa 17: „Iar ei, obosiţi de anchetă şi urmărire,/ Se opreau din când în când să-l admire”.	Avem intercalarea altei propoziţii în interiorul primei, delimitată prin virgulă. Aici avem o apoziţie dezvoltată. Şi narativ, ca în poveşti. Înainte de dar, iar, însă, ci se pune virgulă. Tot o intercalare care desparte subiectul de predicat.
- Se ştie însă că între subiect şi predicat nu se pune virgulă.	
VII. *Asigurarea conexiunii inverse*	
Se distribuie elevilor fişe cu două tabele şi cerinţele aferente (vezi fişa de la sfârşitul proiectului)	
- Selectaţi din poezie cuvântul care corespunde obiectului investigaţiei. Indiciu: substantiv	Este vorba de cuvântul „crimă”. Se scrie cuvântul în tabel.
- Care sunt acţiunile specifice investigaţiei detectabile în text? Indiciu: verbe	A descoperi, a cerceta, a da în urmărire, a prinde.
- Care sunt participanţii la delict şi la anchetă? Indiciu: substantive.	Întrebări, anchetă, urmărire, semnalmente ferme.
- Ce figuri de stil am întâlnit în acest text? Identificaţi.	Epitete: sânge, dulce, furnici pioase, prune înspăimântate (fluture extraordinar).
- Dar expresia „dormeau tun” nu o putem considera epitet?	Ba da.
- Va fi epitet care determină un verb.	
- Mai puteţi identifica şi altele?	...au prohodit bătrâneşte, se învârtea ironic şi graţios.
- De ce credeţi că nu au reuşit să elucideze cazul?	Ei căutau un vierme vinovat.
- Ce căutau ei de fapt?	Era acuzat de crimă.
- De ce era el acuzat?	Că era o omidă care se transformase în fluture.
- Ce se adevereşte în final?	
- Din ceva urât a devenit un lucru frumos iar „oamenii legii” nu puteau asocia vinovatul cu ceva frumos.	
- Cui destăinuie autoarea acest secret al metamorfozării omizii în fluture?	Nouă, cititorilor.
- Cum ni se adresează autoarea?	Ni se adresează în mod direct.
- Am putea spune că autoarea a transferat în acest caz stilul publicistic în poezie.	
VIII. *Temă pentru acasă*	
Scrieţi o scurtă naraţiune poliţistă în care să folosiţi cuvintele specifice din poezia studiată.	Elevii notează în caiete.

Fişă de lucru

• *Selectaţi din text cuvintele care formează câmpurile lexicale înscrise în tabel:*

Obiectivul investigaţiei (substantiv)	
Acţiuni specifice de investigare (verbe)	a descoperi
Participanţii la delict şi la anchetă (substantive)	
Metode şi mijloace de investigare (substantive)	întrebări

• *Selectaţi epitetele din text:*

Substantive Verbe

Proiect didactic

Şcoala: Liceul Teoretic „Gheorghe Şincai", prof. Dorina Kudor
Disciplina: Limba română
Clasa: a V-a A
Subiectul lecţiei: *Gândăcelul*, de Emil Gârleanu
Tipul lecţiei: însuşire de noi cunoştinţe
Metode: ciorchinele de iei, conversaţia, brainstorming-ul, ERR (evocarea, realizarea sensului, reflecţia),
Resurse: 1. fragmentul de text din opera literară *Gândăcelul*, de Emil Gârleanu; 2. *Promovarea gândirii critice*, ghidul II, J.L. Steele, Kurtis S. Meredith, Ch. Temple;

A. Obiective performative:

Elevul va fi capabil:

• să identifice elementele definitorii ale unei naraţiuni: narator, personaj, subiect;

• să selecteze elementele descriptive din text;

• să înţeleagă semnificaţia faptelor şi întâmplărilor narate;

• să identifice mijloacele stilistice care indică prezenţa naratorului;

• să sesizeze diferenţa autor/narator/personaj literar;

• să intuiască şi să definească profilul spiritual al autorului aşa cum „se întrevede" din text;

• să comenteze raportul subiect gramatical/titlul operei/conţinutul operei;

• să sesizeze legătura dintre frecvenţa aceluiaşi subiect şi titlul/tema operei;

• să extrapoleze experienţa gândăcelului la propria viaţă;

B. Conținuturi vizate:
- informații științifice despre gândac
- fragmentul de text
- relaționarea elevului cu sine, cu textul și cu realitatea extratextuală
- subiect – parte principală de propoziție –

C. Parcursul didactic:
- Pregătirea clasei: salut, absențe, pregătirea caietelor; (2-3')
- Evocarea informațiilor științifice despre gândac: (10-12')
  – elevii prezintă informațiile culese din dicționare, enciclopedii, manuale;
  – profesorul selectează informațiile semnificative și le va nota pe tablă;
  – profesorul realizează ciorchinele de idei;
  – elevii comunică oral despre gândac pe baza imaginii ciorchinelui de idei;
  – elevii redactează un text de 2-3 enunțuri despre gândac;
- Activități de aplicare (25')
  – profesorul provoacă un brainstorming general chestionând elevii asupra reacțiilor personale la vederea unui gândac (de bucătărie), întrebându-i dacă o asemenea insectă poate fi personajul unei opere literare care să trezească afecțiune, simpatie;
  – elevii primesc textul și indicațiile profesorului:
    - nu citiți încă textul!
    - se dau indicațiile de lectură: citirea până la bara **stop**, urmată de discuții și reflecții; reluarea lecturii
    - profesorul explică modul de notare a informațiilor pe tablă și pe caiete;

Citim, observăm	**Analizăm, înțelegem**	**Reflectăm, vom acționa**
1. Titlul: *Gândăcelul*: -subst. comun, derivat, diminutiv;	-ființă mică; -insectă-copil;	-personajul operei;
2.Autorul: Emil Gârleanu; a scris și textul *Căprioara*, studiat în în primul semestru;	-preferă lumea viețuitoarelor;	-scriitor/autor sensibil, atent observator al lumii celor care nu cuvântă;

3. *Naratorul:* verbe la persoana a III-a, sg.;	-cineva care a observat un gândăcel; este „vocea"autorului; își imaginează ce poate gândi un gândăcel;	-este „vocea" gândăcelului;
4. *Personificarea:* -sunt prezentate gândurile, sentimentele, faptele gândăcelului;	-procedeu literar prin care se atribuie unei ființe necuvântătoare idei, sentimente;	-gândăcelul se comportă ca o ființă umană (copil)
5. *Personajul literar:* -subiect exprimat: *el* = gândăcelul; subiect neexprimat subînțeles (pers. a III-a, sg.); verbe care exprimă acțiuni, stări sufletești;	-gândește, simte, observă, acționează, se întreabă; plănuiește;	-gândăcelul pot fi și eu;
6. *Portretul gândăcelului:* <u>*fizic:*</u> - *mic cât un fir de linte;* *ochișori mărunți cât niște fire de colb;* - *piciorușe fragede;* - *căpșor mititel;* <u>*sufletesc:*</u> – propoziții interogative; – propoziții exclamative; – verbe care exprimă mișcarea,	 -comparație; -epitet; -diminutive; – își pune întrebări (reflexiv); -este curajos, dar și uimit; -este perseverent, dinamic, plin de speranțe;	 -ființă mică, gingașă; - este atât de mic într-o lume mare (pe orizontală și verticală); ca și mine; -este dornic să cunoască lumea, dar și pe sine; -ca și mine;
7. *Provocarea textului:* – îmi pun și eu aceleași întrebări ca și gândăcelul; – în fiecare zi sunt „un gândăcel"	-textul literar mă ajută să mă cunosc,	- am luat hotărârea să ajung la „bulgărul de aur", ca și gândăcelul; (auto)cunoașterea va fi tema mea de ora viitoare și de toată viața...; trebuie să-mi fac autoportretul!

- **Tema de casă:** Redactează o compunere pornind de la întrebările și exclamațiile gândăcelului transpuse la persoana I, sg. Poți alege unul dintre titlurile: *Extemporal despre mine însumi/însămi* sau *Autoportret în oglindă*. (1-2')
- **Reflecția finală:** Profesorul va discuta cu elevii despre atitudinea lor față de gândăcel, comparând-o cu cea inițială față de gândac, subliniindu-se transformarea de la indiferență/respingere la provocare/afecțiune. Textul literar provoacă, transformă, îndeamnă spre cunoaștere. (2-3')

GÂNDĂCELUL
(fragment)

de Emil Gârleanu

Cum venise pe lume, nici el nu-și dădea seama. S-a trezit ca dintr-un somn și parcă era de când pământul. Nu simțise nici durere, nici bucurie. Și mult își muncise gândul: cum răsărise și al cui era? /STOP/ Mic cât un fir de linte, mișca piciorușele fragede și ocolea, pe de margini, frunzișoara care-l adăpostise. /STOP/ Într-o zi încearcă o pornire lăuntrică: ieși de sub umbra răcoroasă și dădu buzna afară, în ploaia de lumină. Atunci rămase pe loc, orbit de atâta strălucire. Încetul cu încetul îi veni inima la loc și îndrăzni: deschise ochișorii mai mult, mai tare, mai mari, îi deschise în sfârșit bine-bine și privi în sus. Se făcuse parcă mai mititel decât fusese. Cu câtă strălucire, ce adânc și albastru se dezvelea cerul! Și ce minune! Cu ochișorii lui mărunți, cât niște fire de colb, îl cuprindea întreg. Și ce întunecime, câtă umezeală sub frunzișoara lui. Ce căutase dânsul acolo? Iar din mijlocul tăriei albastre, un bulgăre de aur aprins aruncă văpăi. /STOP/

Tresări. Era el altul? Piciorușele nu mai erau ale lui de scânteiau așa? Și mai era îmbrăcat în aur! Căci și trupșorul lui, pe care și-l vedea pentru întâia oară, scânteia. Nu cumva era o fărâmiță căzută de acolo, de sus, o fărâmiță de lumină închegată, rătăcită pe pământ? Și, ca o adeverire, pe țărâna neagră trupul arunca o lumină dulce. Ce se mai întreba! Fără îndoială că de acolo căzuse, acolo trebuia să se întoarcă. Dar ce depărtare! Și cum să ajungă? Privi în sus; și atunci, deasupra căpșorului, zări lujerul unui crin ce se ridica așa de înalt, că parcă floarea din vârf își deschidea paharul chiar dedesubtul bulgărului de aur să-i culeagă razele. /STOP/

În mintea lui își înjghebă planul. Să se suie pe lujer în sus, să meargă și să meargă, până în vârf; și de acolo, la bulgărul de aur, din care credea că se desfăcuse: o săritură – sau o vedea el ce-o face. [...]

PROIECT DE LECȚIE

Școala: Liceul Teoretic „Gheorghe Șincai", Cluj-Napoca
Clasa: clasa a V-a B
Student: Ruxandra Coteț – studentă practicantă
Obiectul: literatura română
Subiectul: Gellu Naum, *Cărțile cu Apolodor* (*-fragmente-*); prima lecție de abordare a acestui text
Scopul: înțelegerea noțiunii de «fragment de text», precum și a textului în sine; consolidarea deprinderilor de exprimare orală, îmbogățirea și consolidarea unor noțiuni de vocabular
Obiective operaționale: la sfârșitul lecției elevii vor putea:

- să lectureze expresiv fragmente din poezie
- să exprime idei proprii legate de modul de înțelegere a acestora (interpretarea incipientă a textului)
- să descrie cu propriile cuvinte sensul cuvintelor nou întâlnite și să formuleze propoziții cu ele
- să exprime în construcții coerente semnificația noțiunii de «fragment de text»

Tipul lecției: dobândire de noi cunoștințe
Metode și procedee: exercițiu de imagerie (pentru pregătirea psihologică în vederea receptării textului), lectura model a poeziei, lectura pe fragmente, tehnica răspunsului subiectiv, conversația, explicația etc.
Resurse (materiale auxiliare): manualul, un text integral – listat pe o foaie de hârtie – al unei poezii (pentru a decupa un fragment), foarfece, casetofon și casetă cu fond muzical (pentru exercițiul introductiv de imagerie), caietele de clasă ale elevilor.

Structura și desfășurarea lecției

Eveniment instrucțional:*

1. *Exercițiu introductiv*
2. *Pregătirea tematico-afectivă*
   a. *Încadrarea tematică a textului din manual.*
   b. *Date biografice despre autor*

* Cele patru componente trebuie citite paralel: evenim. instr. / activ.prof. / activ. elevilor / observații

3. *Studiul intrinsec al textului*
   a. *Lectura model*
   b. *Conversaţia de orientare (feed-back)*
   c. *Lectura expresivă pe fragmente*
4. *Înţelegerea textului*
   a. Identificarea şi explicarea cuvintelor neînţelese
   b. Introducerea ideii de *fragment de text*
   c. Verificarea a ceea ce s-a înţeles (explorarea textului)
5. *Tema pentru acasă.*

Activitatea profesorului:

1. După ce mă prezint clasei, explic ce urmează să se întâmple, care sunt condiţiile adecvate ale desfăşurării exerciţiului şi formulez, cu pauze după fiecare enunţ, cerinţele propriu-zise ale exerciţiului de imagerie, folosind pentru crearea atmosferei propice fond muzical („vă aflaţi în camera voastră. Este seară – sfârşitul unei zile pline, în care aţi făcut de toate. / Acum simţiţi puţin oboseala, v-aţi retras în camera voastră, vă pregătiţi de culcare. / Aşteptaţi cu nerăbdare să intre mama, să vă sărute de <Noapte bună>, pentru că nu vă este încă somn şi vă doriţi să ascultaţi o poveste: vă este dor de eroii voştri şi sunteţi curioşi ce li s-a mai întâmplat... / Mama intră încetişor în cameră, şi, ca şi cum v-ar fi ghicit gândul, are cartea de poveşti în mână: o recunoaşteţi după copertă. / Se aşează pe marginea patului, aprinde veioza şi începe... / Voi ascultaţi atent cum se derulează filmul poveştii... / Este exact momentul pe care l-aţi aşteptat întreaga zi: vă întâlniţi cu eroii voştri preferaţi, ei vin la voi, vă salută, şi, prin vocea mamei, vă povestesc păţaniile lor – voi vă bucuraţi şi vă întristaţi împreună cu ei... / Uşor, încet, somnul se apropie ... şi totul devine vis."). La sfârşit, întreb câţiva elevi despre ceea ce au reuşit să vizualizez şi conduc discuţia înspre subiectul lecţiei.
2. Anunţ titlul lecţiei, menţionând că textul din manual reprezintă doar o parte dintr-un „text integral", urmând să discutăm ceva mai târziu despre acest lucru. Întreb un elev ce înseamnă un „text integral", noţiune predată în lecţiile anterioare. Corectez, dacă este cazul, răspunsul acestuia.

   a) Textul din manual constituie doar „fragmente" din textul integral „*Cărţile cu Apolodor*" (volum de literatură pentru copii, care, pe lângă alte volume – *Cel mai mare Gulliver, Cartea cu Apolodor, A doua carte cu Apolodor* – fac din Gellu Naum unul dintre cei mai originali autori).

   b) Explic grafia pronumelui, menţionez că este vorba despre un poet contemporan (n. 1915)
3. Anunţ momentul următor, încercând captarea atenţiei tuturor elevilor.

   a) Citesc textul din manual, concentrându-mă la expresivitatea lecturii.

   b) Atrag atenţia asupra modului în care sunt delimitate fragmentele (numerotate de la 1 la 11), cu lipsa celor din mijloc. Pregătesc elevii pentru lectura pe fragmente.

   c) Dirijez lectura elevilor. prin a le cere să se concentreze să înţeleagă

ceea ce citesc/ascultă. Corectez, la nevoie, greşelile de pronunţie şi de intonaţie ale celor ce citesc. Monitorizez atitudinea celor ce ascultă, observându-i.

4. Care sunt cuvintele sau expresiile pe care nu le-aţi înţeles?

a) După citirea fiecărui fragment, identific, cu ajutorul elevilor, cuvintele neînţelese şi fie explic sensul acestora, fie cer elevilor să caute la notele de subsol explicaţiile date de manual, fie le cer lor să dea sinonime – să construiască enunţuri cu aceste cuvinte (*rătăcitor, Labrador, tenor, frac, algă*).

b) Printr-o demonstraţie practică (decuparea propriu-zisă a fragmentului median al unei poezii listate pe o coală A_4), introduc ideea de *fragment de text*: „Ce se întâmplă când lipseşte o parte din text? Reuşim să înţelegem fragmentele rămase?" „De ce este importantă prima parte a textului?" „Aşadar ce înţelegem prin fragment de text?"

c) „Vă amintiţi că la lecţia precedentă aţi vorbit despre explorarea textului...". „Ştiu că aţi realizat în clasă, datorită ideilor numeroase pe care le-aţi exprimat, chiar şi un început de interpretare a textului poeziei *O furnică...*" „Ce aţi înţeles din această lecţie? Despre ce se vorbeşte în fragmentele citite?" Voi formula întrebări, în limita timpului disponibil rămas, pe baza fiecărui fragment şi reacţionând la sugestiile venite din parte elevilor.

La sfârşit voi întreba elevii dacă le-a plăcut lecţia.

5. Cer elevilor să-şi noteze în caiete următoarele cerinţe pentru tema de acasă: 1. Observaţi textul din manual (pp. 51-52), identificaţi 5 cuvinte derivate şi explicaţi cum s-au format; 2. Alcătuiţi familia de cuvinte a cuvântului «*dorm*»; 3.Selectaţi din fragmentele textului cuvintele aparţinând câmpului semantic al «lumii circului».

Activitatea elevilor:

1. Elevii stau, pe toată perioada exerciţiului, cu ochii închişi, ascultă enunţurile – sugestie ale profesorului şi încearcă să se proiecteze mental în situaţiile descrise. Nu fac nici un fel de comentarii în timpul exerciţiului, doar îşi dau frâu liber imaginaţiei, întorcându-se la vârsta ascultării poveştilor; După consumarea exerciţiului, unii dintre ei vorbesc, la solicitarea profesorului, despre imaginile văzute „cu ochii închişi".
2. Elevii îşi notează în caiete elementele din schema tablei care sunt trecute pe tablă.
3. Se pregătesc pentru lectura model, aşezându-se într-o poziţie cât mai comodă în bănci.

a) Elevii ascultă atenţi, în timp ce urmăresc textul din manual.

b) Elevii răspund la eventualele întrebări, pe baza observării textului

c) Relectura: elevii citesc, pe rând, fiecare câte un fragment. Ceilalţi notează cu creionul, cu câte un punct, cuvintele care ridică probleme de înţelegere.

4. Elevii numesc cuvintele neclare sau necunoscute ca înţeles.

a) Încearcă să găsească sinonime pentru aceste cuvinte – să formuleze construcţii cu sens cu acestea.

b) Realizează implicaţiile: -lipsei unei părţi a textului integral; -rolul

fragmentului inițial în înțelegerea celorlalte fragmente ale textului; discută despre acestea și concluzionează, încercând să formuleze definiția fragmentului de text.

c) Exprimă idei pe baza fragmentelor din manual, răspund la întrebările formulate de profesor.

5. Elevii își notează în caiete tema.

Observații

1. Exercițiul are rolul de a pregăti elevii pentru receptarea în sine a textului care urmează să fie introdus (pregătirea psihologică) și de a crea climatul în care atenția și interesul elevilor să fie mai ușor focalizate spre text; Se obține un feed-back din partea elevilor vis-à-vis de eficiența exercițiului pregătitor (efectul scontat fiind și cel de stimulare a imaginației lor).
2. Recapitularea unei noțiuni însușite anterior.
   a) Obținerea de informații noi.
   b) Tehnica: conversația
   c) Controlul dicției și expresivității de lectură a elevilor, fără a se impune stilul propriu de lectură.
3. a) Îmbogățirea vocabularului, dezvoltarea deprinderilor de comunicare orală.
   b) Conversația (deducția logică); Dezbaterea
   c) Reactualizarea celor învățate anterior despre explorarea/interpretarea textului. Dirijarea vizează oferirea unor idei de bază privind analiza textului, pe baza cărora să fie facilitată înțelegerea sa. Feed-back.

SCHEMA DE PE TABLĂ

I. Exercițiu introductiv de imaginație
II. Titlul și autorul: *Cărțile cu Apolodor* -fragmente- de Gellu Naum
  a. Lectura expresivă
  b. Lectura pe paragrafe
    -cuvinte noi, *rătăcitor, Labrador, tenor, frac, algă* etc.
    -date despre autor
    -discuții
  c. «Fragmentul de text»; cum se „leagă" diversele fragmente ale unui text
  d. Ce am înțeles din această lecție?
III. Temă:
  1. Observați textul din manual (pp. 51-52), identificați 5 cuvinte derivate și explicați cum s-au format;
  2. Alcătuiți familia de cuvinte a cuvântului «*dorm*»;
  3. Selectați din fragmentele textului cuvintele aparținând câmpului semantic al «lumii circului».

PROIECT DE LECȚIE

Școala: Liceul de Transporturi, Cluj-Napoca, prof. Rodica Goia
Clasa: a X-a
Obiectul: Literatura română
Subiectul: Ioan Slavici, *Moara cu noroc* (caracterizarea personajelor)
Obiective operaționale: La sfârșitul lecției, elevii vor putea:
- să-l caracterizez pe Ghiță raportându-l la celelalte personaje și la celelalte straturi ale operei;
- să descopere unitatea și dramatismul nuvelei;
- să facă anumite corelații între concepția scriitorului, structura operei și destinul personajelor, pentru a-și da seama de „anti-modelul" moral prezentat de prozator.

Tipul lecției: Dobândire de noi cunoștințe (comentariu literar)
Metode și procedee: conversația euristică, problematizarea, descoperirea, activitatea independentă pe baza fișelor.
Material bibliografic: Magdalena Popescu, *Slavici*, Cartea Românească, 1977.

Structura și desfășurarea lecției

I. Momentul organizatoric: absențe, stabilirea disciplinei, pregătirea pentru lecție.

II. Reactualizarea cunoștințelor însușite anterior: Întrucât în ora precedentă s-au discutat cu elevii geneza, compoziția și subiectul nuvelei, profesorul va pune elevilor următoarele întrebări:

Î. Ce știți despre apariția nuvelei *Moara cu noroc*?
R. Opera a apărut în vol. *Novele din popor*, din 1881.
Î. Care este „spațiul" din care s-a inspirat scriitorul și pe care l-a reflectat în nuvelă?
R. Satul transilvănean din câmpia de vest a țării.
Î. Dar „timpul"?
R. A doua jumătate a sec. al XIX-lea, când are loc trecerea de la economia casnică la cea de schimb, capitalistă.
Î. Ce fel de „conflict" întâlnim în nuvelă?
R. Există în operă un conflict (exterior) între generații și mentalități: în timp ce „bătrâna" familiei, depozitară a unei tradiții îndelungate, opinează pentru starea pe loc, pentru mulțumirea cu ceea ce soarta i-a dat omului, tinerii familiei vor schimbarea. Adică, familia cizmarului Ghiță, aflată

într-o colectivitate constituită de generații, unde practica meșteșuguri lucrative (cojocăria, ciubotăria), vrea să se smulgă din aceste cicluri statornice și să treacă de la meșteșug la comerțul care-i va aduce câștig ușor și unde banul determină totul.

Î. Care dintre personaje ia decizia schimbării?

R. Capul familiei, cizmarul Ghiță, ia o decizie curajoasă, chiar aventuroasă, să arendeze crâșma de la „Moara cu noroc", situată la câteva ceasuri de Ineu.

Î. În consecință, ce conflict se adaugă la cel amintit?

R. Treptat, se va ivi și adânci un conflict de conștiință în cazul personajului Ghiță, zbaterea lui, pe plan psihologic, între atracția spre îmbogățire și dorința de a rămâne cinstit, este mereu alimentată de întâmplările la care participă și de conduita celorlalte personaje.

III. Enunțarea obiectivelor urmărite: Profesorul va enunța obiectivele stabilite iar elevii le vor nota în caiete.

IV. Însușirea noului material: *Moara cu noroc* (caracterizarea personajelor). Comentariul acestei nuvele se va axa pe două întrebări-problemă menite să surprindă complexitate operei și să-i incite pe elevi să descopere, pe de-o parte, corelația dintre personajul Ghiță și celelalte personaje, pe de altă parte, relația dintre personaje și celelalte componente ale structurii artistice. Cele două întrebări-problemă sunt următoarele:

a) Este sau nu vinovat Ghiță de prăbușirea sa morală?

b) Care sunt implicațiile acestui proces în planul expresiei artistice?

Întrebările sunt adresate amândouă la începutul lecției, urmând ca elevii să caute ambele răspunsuri pe parcursul comentariului care va surprinde, în paralel, și celelalte aspecte ale nuvelei: filonul epic, ritmul narațiunii, tragismul nuvelei, caracterul evolutiv al personajelor etc. Rezolvarea celor două probleme se efectuează prin conversație-dezbatere, împletită cu descoperirea și munca independentă, alternanța întrebare-răspuns desfășurându-se după „modelul" de mai jos.

V. Dirijarea învățării:

Î. În ce constă drama personajului Ghiță?

R. În trăsăturile lui sufletești contradictorii: atracția irezistibilă spre îmbogățire (sub influența lui Lică Sămădăul) și simțul înnăscut al demnității și onestității. Drama lui se accentuează pe măsură ce „factorii" de constrângere îi frânează libertatea de acțiune.

Î. Care sunt aceștia?

R. a) Respectarea „contractului" asumat față de familie;

b) Legătura „invizibilă" cu comunitatea satului;

c) Perspectiva îmbogăţirii prin acceptarea legăturilor cu Lică Sămădăul. Deci tensiunile lui sufleteşti sunt accentuate din trei direcţii: iubirea faţă de familie, oglindirea în opinia obştei şi câştigul care-l împinge spre aventură.

Î. Datorită evenimentelor la care participă, ce schimbări se petrec în psihologia personajului? Daţi exemple din operă ori de pe fişe.

R. Patima banului transformă radical caracterul lui Ghiţă: se înstrăinează de familie, devine neliniştit, închis şi irascibil, intră în conflict cu toată lumea.

Î. Cum se poate reprezenta grafic declinul eroului principal?

R. Printr-o linie curbă care simbolizează evoluţia şi involuţia cârciumarului Ghiţă.

Î. Care sunt fazele acestui declin?

R. De la prosperitate la perspective neclare; prin dorinţa de câştig la patima banului şi de aici la dezumanizare.

Î. Care sunt trăsăturile specifice personajului, marcate de situaţiile prin care trece şi de personajele cu care intră în relaţii?

R. Nemulţumit, ambiţios, onest (ipostaza cizmarului); Neliniştit, duplicitar, înstrăinat, complice, ucigaş (ipostaza cârciumarului). (Elevii exemplifică apelând la fişele lor.)

Î. Ce repercusiuni are acest proces asupra atmosferei din operă?

R. La început – atmosferă senină, completată de armonia familiei, apoi se produce dezechilibrul şi distrugerea familiei (armoniei).

Î. Dar asupra stilului nuvelei?

R. Stilul este preponderent oral, sentenţios, specific „moralistului" Slavici. Monologul interior, analiza psihologică şi dramatismul acţiunii sunt principalele modalităţi ale discursului narativ.

Î. Prin ce excelează scriitorul în individualizarea personajelor?

R. Îndeosebi prin trăsăturile contradictorii ale portretului lor moral şi prin puterea de interiorizare a trăirilor.

Î. Ce asigură relaţia dintre stratul personajelor şi celelalte planuri ale nuvelei?

R. O mare economie de mijloace şi o perfectă unitate structurală.

VI. Fixarea şi asigurarea posibilităţilor de transfer a cunoştinţelor:

Î. După ce aţi descoperit oscilaţiile sufleteşti ale lui Ghiţă, răspundeţi la întrebarea: este vinovat sau nu de prăbuşirea lui morală?

R. Ghiţă este vinovat de prăbuşirea lui morală întrucât, deşi era conştient de acţiunile lui incorecte, nu a reuşit să găsească energia necesară pentru a se opune patimii sale pentru bani. Chiar dacă explicaţia căderii sale se află, parţial, în uriaşa forţă distructivă a lui Lică Sămădăul, Ghiţă rămâne vinovat de declinul său moral şi de sfârşitul tragic al familiei.

VII. Temă pentru acasă: Caracterizarea personajului Lică Sămădăul.

SCHEMA DE PE TABLĂ

Moara cu noroc (caracterizarea personajelor)

GHIȚĂ:

- personaj puternic individualizat;
- caracterizat prin trăsături sufletești contradictorii: atracție spre îmbogățire; dorința de a rămâne cinstit;
- drama personajului este alimentată din trei direcții: iubirea față de familie; oglindirea în opinia obștei; câștigul care-l împinge spre aventură;
- evoluția personajului: înainte de cunoștința cu Lică: harnic și cinstit, soț tandru, iubitor, atașat familiei; după cunoștința cu Lică: dornic de câștig, închis, irascibil, acceptă minciuna pentru a-și ascunde sufletul și gândurile;
- conduita personajului: la începutul nuvelei: om de acțiune, mobil, cu inițiativă și curaj; prin confruntarea cu Lică devine tulbure, indecis, impulsiv; din vanitate și sete de răzbunare își sacrifică soția și se pierde pe el însuși.

LICĂ SĂMĂDĂUL:

- face parte din categoria păstorilor ardeleni;
- încarnare a voinței de putere;
- farmecul personajului: seducția inteligenței; misterul puterii sufletești; stăpân pe oameni și pe destinul lor;
- demon (al răului): om aspru, fără suflet, fără lege și credință;

ANA:

- soție iubitoare și alintată;
- simte nevoia să fie apărată și iubită;
- intuiește că: liniștea căminului se clatină; Lică este un demon periculos; Ghiță s-a îndepărtat de ea, nu mai e protejată; Lică preia rolul soțului;
- dezorientată, cade victimă „jocurilor" urzite de Lică Sămădăul.

Concluzia: „Cine greșește trebuie să plătească." (Conform principiului moral al scriitorului).

- Așa se explică sfârșitul tragic al personajelor.

XIV. BIBLIOGRAFIE
(selectivă)

1. Academia Română, *Gramatica limbii române*, vol.I-II, ediţia a II-a, Bucureşti, Editura Academiei, 1963.
2. Alexandrescu, Sorin, „Simbol şi simbolizare", în vol. *Studii de poetică şi stilistică*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1975.
3. Bărboi, Constanţa (şi colab.), *Metodica predării limbii şi literaturii române în liceu*, Bucureşti, E.D.P., 1983.
4. Bejan Dumitru, *Gramatica limbii române*, compendiu, Cluj, Editura Echinox, 1995.
5. Beldescu, G., *Ortografia în şcoală*, Bucureşti, E.D.P., 1973.
6. Cerghit, Ioan (coord.), *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, Bucureşti, E.D.P., 1983.
7. Cornea, Paul, *Introducere în teoria lecturii*, Bucureşti, Editura Minerva, 1988.
8. Chiosa, Clara Georgeta, *Metodica predării limbii şi literaturii române*, Bucureşti, E.D.P., 1964.
9. Crăciun, Corneliu, *Dicţionar de termeni literari*, Deva, Editura Emia, 2001.
10. Drăgotoiu, I. (coord.), *Compunerea şcolară*, studii metodologice, Lito, Universitatea „Babeş-Bolyai", Cluj-Napoca, 1981.
11. Dumitrescu, Ana, *Metodologia structurilor narative*, Bucureşti, E.D.P., f.a.
12. Gagné, Robert, M., *Condiţiile învăţării*, Bucureşti, EDP, 1975.
13. Găvnea, Alexandru, *Cunoaşterea prin descoperire în învăţământ*, Bucureşti, EDP, 1975.
14. Goia, Vistian, Drăgotoiu, I., *Metodica predării limbii şi literaturii române*, Bucureşti, EDP, 1995.
15. Goia, Vistian, *Ipostazele învăţării*, Cluj, Editura Napoca Star, 1999.
16. Gruiţă, G., *Gramatica normativă, 77 de întrebări/77 de răspunsuri*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1994.
17. Hancu, Alexadnru, *Exerciţii de cultivare a limbii române în liceu*, Cluj, Editura Sincron, 1996.
18. Ilica, Anton; Iovin, Ileana, *Metodica învăţării limbii române în învăţământul primar*, Arad, Editura Nigredo, 2000.
19. Ionescu, Miron, *Demersuri creative în predare şi învăţare*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2000.
20. Ionescu, Miron; Radu, Ioan, *Didactica modernă*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2001.
21. Itu, Iustinia, *Funcţia formativă a orelor de literatură*, Bucureşti, EDP, 1981.

22. Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan", *Îndreptar ortografic, ortoepic şi de punctuaţie*, ediţia a V-a, Bucureşti, Univers Enciclopedic, 1997.
23. Institutul de Ştiinţe Pedagogice, *Metodica predării limbii române*, (în Şcoala Generală de 8 ani), Bucureşti, EDP, 1964.
24. Lăudat, I. D. (coord.), *Metodica predării limbii şi literaturii române*, Bucureşti, EDP, 1973.
25. Muster, D., *Verificarea progresului şcolar prin teste docimologice*, Bucureşti, EDP, 1970.
26. Neacşu, Ioan (coord.), *Catalog de enunţuri-itemi pentru limba şi literatura română*, Bucureşti, Editura Recif, 1997.
27. Neamţu, G.G., *Elemente de analiză gramaticală*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1989.
28. Neamţu, G.G., Bodiu, Aurel; Răchişan, Simion, *Limba şi literatura română*, Examen de capacitate, Cluj, Editura Pro Vita, 2001.
29. Neştian, Valeriu, C., *Metodica predării textului literar în liceu*, Bucureşti, EDP, 1982.
30, Oros, Valeriu, *Studii şi cercetări de docimologie şi instruire programată*, (cu aplicaţii la limba română), Baia Mare, Editura Universităţii de Nord, 2000.
31. Pamfil, Alina, *Didactica limbii şi literaturii române* (gimnaziu, pentru limbile minorităţilor naţionale), Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2000.
32. Parfene, Constantin, *Metodica studierii limbii şi literaturii române în şcoală* (ghid teoretico-aplicativ), Iaşi, Ed. Polirom, 1999.
33. Parfene, Constantin, *Compoziţiile în şcoală*, aspecte metodice, Bucureşti, EDP, 1980.
34. Popescu, Ştefania, *Gramatica practică a limbii române*, cu o culegere de exerciţii, ediţia a V-a, Bucureşti, Ed. Orizonturi, 1995.
35. Sabbah, d. Helene (ş.a.), *Littérature* 2 de, Textes et méthode, Paris, Hatier, 1994.
36. Şerbănescu, Andra, *Cum se scrie un text*, Iaşi, Polirom, 2000.
37. Şerdean, Ioan, *Didactica limbii române în şcoala primară*, Bucureşti, Editura Teora, 1998.
38. Teodorescu, Vasile, *Compunerile corespondenţă şi cu destinaţie oficială*, Bucureşti, EDP, 1979.

TALON DE COMANDĂ
CLUBUL CĂRȚII DACIA



EDITURA DACIA
3400 Cluj-Napoca
Str. Ospătăriei nr. 4
Tel. fax: 064/429675

Completați acest talon cu numărul de exemplare din titlul dorit și expediați-l pe adresa editurii. Beneficiați de o reducere de 10% din prețul de vânzare al cărților. Plata se face ramburs. Taxele poștale sunt suportate de editură.

Expeditor: Nume ____________ Prenume __________

vârsta _____ Localitate ___________________ Județ

_____________ Str. ___________ Nr. _____ Bl. _____ Sc. ___

Ap. _______ Cod poștal __________ Telefon __________

Semnătura ___________ Data ___________

Plata va fi efectuată de:

☐ Persoană fizică ☐ Persoană juridică

DESTINATAR: **EDITURA DACIA**
3400 Cluj-Napoca
Str. Ospătăriei nr. 4
Tel. fax: 064/429675

În colecția *DIDACTICA* au apărut:

Nr. crt.	Autorul și titlul	Nr. de pag.	Anul apariției	Preț	Nr. de exemplare comandate
1.	Adina Livia Chirilă ***Matematica, exerciții și probleme pentru clasa a IV-a***	152	2001	70.000	
2.	Adina Livia Chirilă ***Matematică, exerciții și probleme pentru clasele II-IV***	184	2001	48.000	
3.	Aurora Armeanu ***Caiet de matematică pentru clasa a II-a***	134	2000	30.000	
4.	Iulia Crișan, Mihai Crișan ***Caiet de ortografie pentru clasa a III-a***	64	2001	30.000	
5.	Iulia Crișan, Mihai Crișan ***Caiet de ortografie pentru clasa a IV-a***	72	2001	35.000	
6.	V. Corcea & co ***Călătorie în țara literelor***	88	2001	40.000	
7.	Miron Ionescu, Ioan Radu ***Didactica modernă***	240	2001	90.000	
8.	Alina Pamfil ***Didactica limbii și literaturii române pentru învățământul cu predare în limbile minorităților naționale***	216	2000	50.000	
9.	Simion Ursu, Octavian Agratini, Simion Miheț ***Matematici aplicate, auxiliar pentru pregătirea elevilor de liceu, vol I***	232	2001	100.000	
10.	Simion Ursu, Octavian Agratini, Simion Miheț ***Matematici aplicate, auxiliar pentru pregătirea elevilor de liceu, vol II***	300	2001	110.000	
11.	Vasile Chiș, Gheorghe Lobonț, Vasile Șerdean, Mihail Chiorean ***Ghidul profesorului de matematică***	280	2001	125.000	
12.	M. Got, D. Manolache ***Limba și literatura română. Examenul de capacitate. Variante de subiecte***	248	2001	55.000	
13.	Iuliu Pârvu ***Limba și literatura română. Ghid pentru examenul de capacitate***	160	2000	45.000	
14.	Teodor Poenaru, Oana Cărbune ***Matematică. Ghid de pregătire pentru examenul de capacitate și admitere în liceu, vol II***	112	2000	40.000	
15.	Teodor Poenaru, Oana Cărbune ***Matematică. Ghid de pregătire pentru examenul de capacitate și admitere în liceu, vol III***	164	2001	55.000	
16.	Teodor Capota ***Dificultăți și confuzii în analiza gramaticală***	160	2001	60.000	
17.	Lenuța Popovici ***Matematica pentru elevi, învățători și părinți clasele I-II***	216	2001	80.000	
18.	Maria Oltean, Dorina Presecan ***Ghid pentru activități matematice pe echipe la clasa I***	116	2001	65.000	

PIAȚA LITERARĂ

Revistă bilunară de informație și analiză editorială.

Pe parcursul a 16 pagini, această publicație prezintă diverse evenimente editorial-culturale, recenzii și semnale la noile apariții, interviuri cu autori, editori și difuzori, dezbateri, precum și texte inedite ale unor cărți aflate în curs de apariție.

Piața Literară are drept scop informarea, selecția și analiza diversității și abundenței editoriale din România.

Talon de abonament la revista **Piața Literară**

Doresc să mă abonez pe perioada:

❑ 3 luni, adică 6 apariții – 60.000 lei

❑ 6 luni, adică 12 apariții – 120.000 lei

❑ 12 luni, adică 24 apariții – 240.000 lei

Nr. de exemplare/număr comandate: ______________

Numele și prenumele ______________________________

Str. ____________________, nr. _____, bl. ____, sc. ____, ap. ____

Cod ________, localitatea ________________, județul ___________

Semnătura _____________

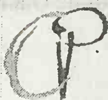
*În costul abonamentului sunt incluse și taxele poștale.

*Eventualele modificări de preț ale revistei nu vor afecta cititorii abonați.

Abonarea se face plătind contravaloarea abonamentului la CEC sau orice oficiu poștal sau bancar în contul nr. 251100996626706 în lei, deschis la BRD, Sucursala Cluj-Napoca.

Talonul de abonament completat, împreună cu chitanța de confirmare a plății (sau copia) se vor trimite la sediul Fundației Culturale Dacia, str. Ospătăriei nr.4, Cluj-Napoca, jud Cluj.

Tiparul executat prin comanda nr. 227, 2002, la



CARTPRINT Baia Mare, cod 4800
cartier Săsar, str. Victoriei nr. 146
tel./fax: 062/218923
ROMÂNIA

100.000 lei

Didactica specială (sau metodică) se adresează profesorilor, inspectorilor şi tuturor factorilor care îndrumă şi controlează predarea-învăţarea limbii şi literaturii române. Ea valorifică noile achiziţii din domeniile specialităţii şi ştiinţelor educaţionale, pentru a recomanda un „corpus"de strategii şi forme de organizare menite să îmbunătăţească demersul didactic formativ.



ISBN 973-35-1332-6